

Universidade Federal de Santa Catarina

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

Ação educativa para o trabalho

Dissertação submetida à Universidade Federal de
Santa Catarina para obtenção do grau de Mestre em Ciências
Humanas - Especialidade Direito.

Mestranda: Tânia Magnani

Orientador: Prof. Clovis de Souto Goulart



Prof. PAULO HENRIQUE BLASI

Coordenador P.G. em Direito

março de 1985



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

A

SECRETARIA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

Para os devidos efeitos declaramos que a versão definitiva da dissertação do mestrando (a)

TÂNIA MAGNANI

foi revisada por nós, e considerada em condições de registro e arquivo.

Florianópolis, 29 de março de 1985.

Presidente da Banca Examinadora
Prof. Clóvis de Souto Goulart

Membro
Prof. Alcides Abreu

Membro
Prof. Nilson Borges Filho

"Enquanto houver, neste país, um só homem sem trabalho, sem pão, sem teto e sem letras, toda a prosperidade será falsa"

(Tancredo Neves em 15.01.1985)

Este trabalho é dedicado a um colono,
descendente de alemães,
agrimensor profissional,
autodidata:

Augusto Schulz, meu avô,
"in memoriam".

Agradecimentos

Dirijo meu reconhecimento à Coordenação, corpo docente e funcionários do Curso de pós-graduação em Direito pela orientação e assistência prestadas, tornando-me possível a conclusão deste curso. Agradeço, em especial, ao meu orientador, Prof. Clóvis de Souto Goulart, pela confiança depositada.

Agradeço pelo apoio dispensado pela Diretoria da Federação das Indústrias de Santa Catarina.

Agradeço às seguintes entidades, nas pessoas de seus diretores, bibliotecários e assistentes, pela boa vontade demonstrada em entrevistas e fornecimento de informações: ACAFE, Assembléia Legislativa, Câmara Municipal, Delegacia do MEC, Delegacia do Ministério do Trabalho, EMCATER, FUCAT, GAPLAN, IAPAS, MOBRAL, SENAC, SENAI, SENAR, Secretaria da Educação, Secretaria da Fazenda e Tribunal de Contas do Estado.

Expresso ainda a minha gratidão a todos os meus amigos e minha família.

Sumário

Introdução	VIII
CAPÍTULO I O direito à educação	1
. O Estado, aquele que "diz" o direito ...	2
. Expectativas do indivíduo: educação e trabalho	12
CAPÍTULO II Descrição dos sistemas educacionais	24
. Retrospectiva histórica	26
. Alternativas contemporâneas e respostas efetivas dos sistemas	52
CAPÍTULO III Sintaxe da ação educativa	76
. O "locus" da Educação	78
. Os suportes do sistema educacional	81
. O planejamento - integrador do sistema e do processo educacional - enquanto intervenção na realidade social	98
. Ensaio democrático - o Plano Estadual de Educação 1985-1988	102
CAPÍTULO IV Ação educativa para o trabalho - um processo viável	108
. O espaço do trabalho	111
. A educação e sua tarefa irrecusável de preparação para o trabalho	120
. Japão, um bom exemplo - dos samurais aos robôs	127
. Implicações da ação educativa - a educação de repescagem	136
. Educação para o trabalho e construção social	152
CONCLUSÃO	163
Bibliografia	175
Anexos	179

Resumo

Entende-se como ação educativa para o trabalho a atuação regida pelo Estado, voltada ao preparo das pessoas para a vida, para o trabalho.

Esta dissertação aborda o tema a partir de uma concepção crítica do Estado e seu papel perante as expectativas do ser humano. A ação educativa levada a efeito no Brasil é observada tanto em sua dimensão histórica quanto contemporânea. Os dados demonstrativos são sempre referidos ao Estado de Santa Catarina.

Analisando as relações que a ação educativa impõe aos órgãos governamentais, são descritas as atribuições dos órgãos envolvidos em Santa Catarina; abordando-se tanto aqueles voltados diretamente para a ação do ensino quanto aqueles que concorrem para seu sustento e controle financeiro.

O planejamento assume, dentro deste estudo, um papel muito importante, não só como diretriz para a realização da ação educativa, mas também como arcabouço do modelo político que vai determinar o tipo de educação adotada: de libertação ou de dominação. Como exemplo de tarefa educativa bem conduzida descreve-se o sistema japonês.

A identificação do perfil escolar da massa trabalhadora brasileira, em particular a catarinense, leva a sugerir propostas para a implantação de um modelo educacional condizente com as prioridades sociais de educação e trabalho, no qual as aspirações populares coincidam com as ações de governo que a elas se dirigem.

Abriß

Es wird unter dem Begriff "berufsorientierte Erziehung" die Aufgabe des Staates verstanden, die Bürger auf das Leben und auf die Arbeit vorzubereiten.

Diese These schneidet das obengenannte Thema in einer Weise an, in der sie eine kritische Betrachtung des Staates und seiner Aufgabe, entsprechend der Erwartungen seiner Bürger, durchführt. Die erzieherische Aufgabe, wie sie in Brasilien realisiert wurde, wird sowohl in seiner historischen als auch in seiner gegenwärtigen Dimension gesehen. Die Daten, die zu den Beispielen herangezogen wurden, beziehen sich dabei stets auf den Bundesstaat Santa Catarina.

In der Analyse der Bedingungen, die die erzieherische Aufgabe den staatlichen Organen auferlegt, werden die Aktivitäten der betroffenen Organe in Santa Catarina beschrieben; wobei sowohl diejenigen betrachtet werden, die direkt an der erzieherischen Aufgabe teilnehmen, als auch jene, die für ihre wirtschaftliche Unterhaltung und Kontrolle verantwortlich sind.

Die Planung nimmt innerhalb dieser Arbeit eine sehr wichtige Funktion an, und zwar nicht nur bezüglich der Leitung hinsichtlich der Verwirklichung der erzieherischen Aufgabe, sondern auch als das Grundelement des politischen Modells, das den Typ der anzunehmenden Form der Erziehung bestimmt: liberal oder autoritär. Als Beispiel der gelungenen Verwirklichung der erzieherischen Aufgabe wird dabei auf das japanische Modell verwiesen.

Die Darstellung des Umrisses der erzieherischen Aufgabe bezüglich der Mehrheit der arbeitenden brasilianischen Bevölkerung, insbesondere der Santa Catarinas, führt dazu, daß auch Vorschläge gemacht werden, die die Einführung eines erzieherischen Modells betreffen, das auf den sozialen Prioritäten der Erziehung und der Arbeit beruht, und in dem die Wünsche und Bestrebungen des Volkes mit den Verwirklichungen seitens der Regierung, die sich eben auf jene allgemeinen Wünsche beziehen, in Einklang stehen.

Introdução

Elegeu-se o tema "ação educativa para o trabalho" como foco de interesse desta dissertação, tendo-se em mente que a educação é um dos instrumentos de que o Estado dispõe para conduzir a interação social.

Não interessa aqui só o aspecto pedagógico em si, mas o político-jurídico, na medida em que a escola é o endereço da realização do processo educacional e um dos aparelhos de reprodução do Estado, lembrando que este mesmo Estado é quem diz os direitos do cidadão — incluindo neles o direito à educação— e ainda diz mais: declara o "tipo" de educação à qual o cidadão tem direito.

Para fundamentar com clareza a discussão posta em tela tomaram-se os seus temas básicos, debatendo-se os mesmos de modo explícito e específico através de distintas abordagens metodológicas. Desta forma a questão do Estado é vista sob uma ôtica dialética por ser a que mais se prestava para o fim que se propôs. Concluída esta etapa discute-se a questão das aspira - ções individuais com o fito não só de elencar entre estas a expectativa do acesso à educação e ao trabalho mas, principalmen te, de deixar claro que não há como divorciar "educação" e "tra balho", o que quer dizer que a discussão da ação educativa só poderá ser aquela que leve à discussão da educação voltada à preparação para o trabalho.

A preocupação do trabalho foi identificar os resulta - dos efetivos alcançados pelo sistema educacional, regular e su - pletivo, de 1º e de 2º graus, em relação às necessidades de a -

tendimento social e às expectativas do indivíduo , para averiguar a possibilidade de adoção de novas propostas voltadas à educação de preparação para o trabalho, entendida esta como o instrumento de inserção cósmica do Homem.

Para o atingimento dos propósitos estabelecidos como meta, procurou-se levantar uma concepção de Estado que viesse a justificar a política educacional vigente e ao mesmo tempo oferecesse subsídios para a adoção de um modelo de construção social.

A idéia "ação educativa para o trabalho" não implica em uma formação escolar de engajamento profissional (empregatício) obrigatório. A mesma idéia abrange não só a formação promovida nos moldes formais ("ex" norma, legalistas) mas também aquela de realização aleatória.

Por uma questão de delimitação do tema optou-se pela educação abrangida pela imposição ou pela permissão da lei, a despeito do grande espaço ocupado pela formação profissional informal. Esta se presta a uma investigação independente.

O privilegiamento do ensino de 1º e 2º graus como espaço da discussão da ação educativa para o trabalho e a não inclusão do ensino superior na mesma discussão (a despeito de seu caráter profissionalizante) se baseou num critério numérico: para 1.327.169 matrículas em cursos superiores, o ensino de 1º grau detinha, conforme Quadro II, o total declarado de 22.715.636 matrículas , segundo o Censo Brasileiro de 1980.

Com vistas à correlação da determinação da norma legal com as respostas obtidas pelo processo educativo, foram mantidas entrevistas com todas as entidades que participam da promoção do ensino definido como objeto deste estudo. Para me -

lhor compreensão do problema foram levantados os dados quantitativos e qualitativos da ação educativa desenvolvida no Estado de Santa Catarina, atitude esta justificada em parte porque a comodidade geográfica assim o recomenda e em parte porque este Estado tem excelente performance no âmbito da educação: em relação aos demais Estados da Federação ocupa o 1º lugar no atendimento da escolarização obrigatória de 1º grau (7 a 14 anos) com 86,27 % de cumprimento da obrigação constitucional, segundo Censo de 1980 do IBGE, e o 4º lugar na escolarização de 2º grau (15 a 19 anos) com 21,68%. Isto significa que os resultados da educação neste Estado podem ser usados como parâmetros.

Para melhor compreensão das circunstâncias em que se opera o processo educativo descreve-se o sistema administrativo sobre o qual o mesmo se desenrola, bem como os mecanismos de controle do sistema, em especial no que se refere à captação e aplicação de recursos financeiros. Abrange-se também a questão qualitativa do ensino do ponto de vista da qualificação docente e do acesso ao material básico do ensino — no Brasil, ainda, o livro.

Pretendendo não dar à discussão e às propostas um caráter de utopia, ilustra-se a reflexão com o exemplo de um país que se autodeterminou e conduziu a educação que lhe servia: o Japão.

Em caráter conclusivo, abordam-se algumas proposições voltadas ao objetivo duplo da ação educativa que se pretendeu esboçar: garantia de acesso à e permanência na escola, efetivação de um ensino de familiarização com o trabalho.

C A P Í T U L O I

O D I R E I T O À E D U C A Ç Ã O

1. O direito à educação

A partir do momento em que se propõe efetuar uma análise da ação educativa profissionalizante é imprescindível se debruçar sobre algumas considerações a respeito do direito à educação.

Interessa apreciar de perto o direito positivo que dá suporte ao processo educativo; interessa também a observação crítica da dinâmica emanada da positivação do direito posto aqui em discussão. Mas é necessário, preliminarmente, um estudo da produção desse direito, ou melhor, um estudo do ente que declara o direito - o Estado.

Esta abordagem se justifica pela razão mesma de que a eleição de um tema ligado à educação é apenas decorrente da intenção de discorrer acerca do Estado, do qual a educação se configura como um dos recortes possíveis.

Assim, antes de se focar o direito à educação especificamente, é necessário se deter um pouco em abordagens a respeito do Estado em si.

E, tocante a este assunto, tem-se que buscar em alguns teóricos a sua concepção de Estado para, observando a dinâmica que forma e mantém o Estado, perceber-se também a dinâmica da produção do direito e, por conseguinte, da produção do direito à educação.

1.1. O Estado, aquele que "diz" o direito

Seja qual for o caminho tomado para uma explicitação da

concepção de Estado, como se verá adiante, todos os comportamentos da sociedade, do poder, da força, dos grupos de pressão e da própria ideologia são, por natureza, de uma efervescência permanente, o que faz com que toda a especulação em torno de Estado mantenha sempre em mira este moto-contínuo. Assim é que haverá sempre o impulso de uma classe ou grupo para a tomada do poder contra quaisquer pretendentes e, conseqüentemente, a manutenção dos detentores do poder no seu posto de mando. Evidencia-se também que este "movimento de gangorra", se é que se pode usar essa alegoria, tem como seu suporte o permanente conflito das lutas de classes, onde a grande maioria se compõe da classe trabalhadora, subentendida esta como a classe produtora.

Numa retrospectiva às idéias de Friedrich Engels sobre o Estado, vê-se que este Autor, após longas argumentações acerca da história e desenvolvimento da civilização, declara:

"O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; (...) É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da 'ordem'. Este poder, nascido da sociedade,

mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado".¹

Para este Estado, emanado da sociedade e pairando sobre ela desenham-se, então, três características. Primeiramente a existência de um território, o qual passa a funcionar como palco delimitado a uma sociedade que sobre ele vive, age e interage, conforme as necessidades e possibilidades dessa mesma comunidade e de acordo com as limitações impostas por uma força pública, a qual passa a ser o segundo elemento caracterizador do Estado. Com a força pública mantém-se a ordem pública, entendendo-se aqui ordem não só entre os cidadãos de per si, mas entre os vários segmentos sociais que compõem este mesmo Estado. A terceira característica do Estado é a existência de um dinheiro público para a manutenção dos mecanismos de sustentação daquele, para a garantia da força, a qual, por sua vez, garante a estabilidade da situação instalada. Este dinheiro público, provindo dos bolsos dos cidadãos, são os impostos. E imposto, aqui, se compreende precisamente como algo "feito aceitar ou realizar à força".²

Engels se refere ainda ao Estado, como fruto do conflito de classes, uma vez que seu surgimento passa a ser uma solução, um instrumento para a contenção do antagonismo das classes. Além disso, o Estado é sempre o Estado de uma classe poderosa, aquela que exerce sua dominação através do poder econômico, alcançando também a dominação política, o que lhe propicia condições para

(1) ENGELS, Friedrich. Barbárie e civilização. In: A origem da família, da propriedade privada e do Estado. 5 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. p. 191.

(2) FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. Pequeno dicionário brasileiro da Língua Portuguesa. 11 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968. p. 658.

explorar a classe oprimida, através do acesso a novos meios de repressão. Como conclusão, Engels define o moderno Estado representativo como "o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado".³

Entendendo o Estado como uma consequência histórica da transformação da sociedade e entendendo como verdadeiros os argumentos até aqui tecidos, é-se levado pelo Autor a concluir com ele que "desde que a civilização se baseia na exploração de uma classe para outra, todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição".⁴

Para o trabalho que ora se desenvolve, esta afirmação é de suma valia, porque deixa clara, de antemão, uma brecha que vai caracterizar a estrutura do Estado, e conseqüentemente a sua produção, especialmente a produção jurídica e, no caso presente, a produção da política educacional e suas conseqüências. Esta afirmação também é da maior seriedade se se refletir que a praxis social é sempre, ou na maioria das vezes, paradoxal. Tenta-se somar estas contradições, mas todas as tentativas são frustradas porque a contradição não é consequência, é causa, em virtude de o social, o político e o jurídico derivarem do Estado, o qual encerra em si, desde seu surgimento, esta contradição permanente que vai emergir em todos os setores da vida humana.

Esta contradição vai, portanto, impregnar também a esfera da política educacional, seja no seu aspecto formal, seja no seu aspecto funcional. É necessário que se observe desde já esta

(3) ENGELS, F. Op. cit. p. 194

(4) Id. Ibid. p. 200

característica, porque não há como dissecar um dos segmentos do Estado — no qual este dado também vai se manifestar — sem ter em mente que ele é derivado de uma situação anterior. Em outras palavras, é necessário colocar em discussão se as possíveis contradições da ação educativa são decorrentes apenas de disfunção na elaboração de objetivos e metodologias, ou se as mesmas, ou parte delas, têm início em algum ponto de produção do Estado.

Voltando ao ponto de vista de Engels, a civilização — que é o estágio da evolução social que apresenta, que introduz o Estado — anda a passo com a escravidão, seja ela insinuada sob a forma do trabalho assalariado hodierno, seja ela evidente como as formas de servidão observadas em épocas mais remotas da História.

Essa herança que o Estado carrega consigo, de estar associado à exploração humana pelo trabalho, delineia o quadro em que se desenrola a dinâmica da política jurídica. E é neste cenário, com a já mencionada luta de classes, que se depara com a produção do direito — no caso, o direito da Educação, ou o direito à Educação.

Se Engels conclui sua concepção de Estado a partir de uma visão historicista, um outro ponto de vista, igualmente indispensável, é oferecido por Louis Althusser, através de uma didática bastante linear, quando diz que:

"O Estado é uma 'máquina' de repressão que permite às classes dominantes (...) assegurar a sua dominação sobre a classe operária para a submeter ao processo de extorsão da mais-valia (quer di-

zer, à exploração capitalista)".⁵

Esta ótica de Althusser parte da concepção marxista do Estado, e entende ainda que a sociedade se articula através de dois níveis ou instâncias, que são:

"a infra-estrutura ou base econômica ('unidade' das forças produtivas e das relações de produção), e a superestrutura, que comporta em si mesma dois 'níveis' ou 'instâncias': o jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica, política etc.)".⁶

Antes de se continuar a observar o pensamento de Althusser, vale notar que tanto em Engels, com a visão do Estado como um poder derivado da sociedade e pairando acima dela para sua articulação, quanto em Althusser, com a visão espacial de fundamentação marxista, onde o Estado aparece em uma sociedade como um elemento da superestrutura, o Estado ocupa um lugar privilegiado fora da sociedade, acima dela, sobre ela e superior a ela. Esta relevância dada ao "locus" do Estado, se por um lado serve para explicá-lo, por outro pode até servir para justificá-lo, mormente no que tange ao processo de subjugação do social ao estatal.

O "privilégio espacial" conferido ao Estado na visão estrutural de Althusser, deixa evidente desde já a submissão da chamada infraestrutura, a qual constitui a base econômica e vem a ser o nível das forças produtivas e das relações de produção. A obser

(5) ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Portugal, Editorial Presença/ Brasil, Livraria Martins Fontes, p. 31.

(6) Idem. pp. 25-26

vação da "localização" dessa instância é importante se se tem em mira a afirmação de Marx mencionada por Althusser de que "se uma formação social não reproduz as condições da produção ao mesmo tempo que produz, não conseguirá sobreviver um ano que seja".⁷ Continuando, o Autor em pauta frisa que a reprodução das condições da produção - sustentáculo, pois, de uma dada formação social -, depende da reprodução tanto das forças produtivas, quanto das relações de produção existentes. E, no tocante à reprodução das forças produtivas, seu cerne se localiza na reprodução da força do trabalho, a qual, por sua vez, se assenta sobre condições materiais de sua reprodução e condições de qualificação para que possa se reproduzir como força de trabalho. E esta qualificação de força de trabalho é garantida num âmbito exterior à produção, pois, dentre outras instituições, é processada através do sistema escolar.

Todavia, o processo de qualificação da força de trabalho, quer pela escola, quer por outras vias, não perde de vista a reprodução da submissão da força de trabalho às normas vigentes, e que, na prática, se traduz em dois pontos de vista diametralmente opostos: de um lado se efetiva no corpo de operários a reprodução da sua submissão à ideologia dominante; de outro lado se qualificam os operadores dos mecanismos de repressão e exploração para que garantam a dominação da classe dominante através da capacidade de bem manejar a ideologia dominante. A subordinação à ideologia e o manejo dela conduzem à necessidade de entender os aparelhos ideológicos do Estado.

(7) Idem p. 9.

Todavia, para tanto, inicialmente é preciso rever aquilo que em Althusser é entendido como aparelho de Estado, ou seja, a força de execução e de intervenção repressiva posta a serviço das classes dominantes. Esta força, que identifica o aparelho de Estado, e se materializa através da polícia, tribunais, prisões e exército, constitui o Estado, definindo sua função fundamental — a de aparelho de Estado repressivo.

O Estado — e o respectivo aparelho de Estado — tem sua lógica em função do poder de Estado, em torno do qual orbitam as lutas pela detenção do poder, seja por uma classe determinada, ou por um de seus segmentos, ou ainda por um arranjo entre classes. O poder de Estado, que se constitui no alvo do conflito de classes, não se confunde com o aparelho de Estado. Este possui a capacidade de continuar incólume, a despeito de haver alterações quanto à detenção do poder de Estado. A História registra diversas passagens em que o poder de Estado escapou ao poder de uma classe, colocando-se à disposição de uma nova ordem instalada, como é o caso nas quedas de regimes e golpes de Estado, sem que, contudo, o aparelho de Estado se modificasse em razão disto, mas ainda servisse para garantir a detenção do poder de Estado pela nova classe dominante.

É neste ponto que a visão espacial de Althusser se revela de grande conveniência, porque ao lado do aparelho de Estado, dito o aparelho repressivo de Estado (integrado por Governo, Administração, Exército, Polícia, Tribunais e Prisões, entre outros), alinha os aparelhos ideológicos de Estado, que já

foram referidos em parágrafo anterior, e que seriam, segundo essa teoria, o aparelho ideológico religioso, o familiar, o jurídico, o político, o sindical, o escolar, o cultural e o da informação. Os três últimos nos interessam mais de perto, em especial o escolar, e é para trazê-lo à luz que se faz este recorte.

Dentro do pensamento relatado até aqui encontra-se a referência à unidade do aparelho repressivo de Estado e à pluralidade de aparelhos ideológicos de Estado. Além disto, distinguem-se o aparelho repressivo e os ideológicos pelo fato de o primeiro pertencer ao domínio público, inserindo-se os segundos no âmbito privado. Vale frisar, antes de prosseguir, que o aparelho repressivo de Estado não é sempre e só repressivo, é também ideológico. Mas os aparelhos propriamente ideológicos interessam mais de perto.

Há que se notar, quanto à característica de instituição privada, no que se refere aos aparelhos ideológicos de Estado, que a condição "privada" não se confronta com a condição do aparelho ideológico "de Estado" porque, como o próprio Althusser explica,

"pouco importa que as instituições que os realizam sejam 'públicas' ou 'privadas'. O que importa é o seu funcionamento. Instituições privadas podem perfeitamente 'funcionar' como Aparelhos Ideológicos de Estado".⁸

(8) Idem p. 46.

Esta afirmação assenta em uma anterior, segundo a qual

"o Estado, que é o Estado da classe dominante, não é nem público nem privado, é pelo contrário a condição de toda a distinção entre o público e privado".⁹

Essa bipolaridade, além de não ser visível, tem sua conveniência maior a nível de discurso da classe dominante, é um recurso a mais da ideologia. Para o foco ao qual se dirige a presente discussão a questão público x privado não é relevante, porque se a escola se localiza no âmbito dos aparelhos ideológicos de Estado, em função ideológica portanto, seu suporte (o aparelho ideológico de Estado jurídico), apesar de se encontrar também no âmbito dos aparelhos ideológicos, apresenta na prática um entrelaçamento profundo com o Aparelho Repressivo de Estado, especificamente com o Governo e a Administração.

Para as sociedades em geral o aparelho escolar se apresenta como o aparelho ideológico de Estado dominante. Esta relevância acontece em função da necessidade básica de que para uma sociedade poder se manter como tal, deve garantir a reprodução das condições da produção concomitantemente à produção. E, dentre as condições da produção, interessa, no caso, a reprodução da força de trabalho com a reprodução da sua submissão às regras da ordem estabelecida. O oferecimento dessa força de trabalho assim preparada se processa de maneira contínua, discreta, através da escola, que é considerada por isso mesmo como o aparelho ideológico de Estado dominante.

(9) Idem pp.45-46.

1.2. Expectativas do indivíduo: educação e trabalho

A par da condição imputada à escola de aparelho ideológico de Estado ou de instrumento de reprodução das condições de produção, importa observar a nível de indivíduo a significação da educação e do trabalho como respostas a expectativas humanas. Aqui a condição de pessoa, de ser individual toma relevância, a despeito do caráter subjetivo que o assunto apresenta, em função da evidência da criatura humana como início e fim último de toda a trajetória da civilização e do conhecimento. Não se perdeu de vista nem a distorção histórica de valores fundamentais, nem a valoração desmesurada conferida a entes abstratos como o próprio Estado, todavia buscou-se em ciências auxiliares ao Direito alguns esclarecimentos que pudessem trazer mais luz aos tópicos em discussão.

A questão da ação educativa profissionalizante, antes de conduzir simplesmente à discussão da educação em si, exige uma abordagem do próprio papel do trabalho fora de um enfoque jurídico, na qual o mesmo aparece como uma possibilidade para a plenitude da criatura humana.

A plenitude corresponde ao preenchimento das necessidades fundamentais do Homem, as quais são, no dizer de MASLOW, as necessidades fisiológicas, de segurança, de amor, de estima e de auto-realização, lembrando que "o homem é um animal que sempre deseja"¹⁰, e que as necessidades não podem ser tratadas de maneir

(10) MASLOW, A. H. Uma teoria da motivação humana, In: CORDEIRO, Laerte Leite & BALCÃO, Yolanda Ferreira. O comportamento humano na empresa. 3 ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1977, p. 338.

ra isolada, pois nunca se relacionam com as outras ou com a satisfação de outras. A necessidade de auto-realização se apresenta como de suma importância e pode ser resumida na seguinte frase: "O homem deve ser o que pode ser".¹¹ Com esta afirmação quis o cientista se referir ao desejo de cumprir, ou seja, a tendência de realizar o potencial que cada um apresenta, e cuja satisfação pode mais facilmente permitir um melhor desempenho da capacidade criadora dos indivíduos. A oportunidade de satisfação das necessidades fundamentais reveste-se da maior significação, conforme se depreende da seguinte citação:

"Há certas condições que são requisitos para a satisfação das necessidades fundamentais. (...) Condições como a liberdade de falar e fazer o que se queira desde que não se fira direito alheio, a liberdade de auto-expressar-se, de investigar e procurar informações, a liberdade de se defender e procurar justiça, equidade e ordem dentro do grupo, são exemplos dessas condições prévias para a satisfação das necessidades fundamentais. A frustração dessas liberdades provoca uma resposta de ameaça ou emergência. Essas condições não constituem um fim em si, mas quase sempre são tidas como tal, porque se relacionam estritamente com as necessidades fundamentais, que são, aparentemente, os únicos fins. (...) Se lembrarmos que as faculdades cognitivas (perceptivas, intelectuais, de aprendizado) constituem um conjunto de instrumentos de adaptação que preenchem, dentre outras, a função de satisfazer nossas necessidades fundamentais,

(11) MASLOW, A. H. Op. cit. p. 408

torna-se evidente que qualquer ameaça a elas e qualquer privação ou impedimento de seu uso também ameacem, indiretamente, as próprias necessidades fundamentais. Essa interpretação dá solução parcial aos problemas da curiosidade, da procura da verdade e do saber, e do desejo eterno de descobrir os mistérios do cosmos". 12

Indagar sobre as expectativas do indivíduo é uma atitude fundamental quando se pretende discutir as formas de atuação do Homem numa sociedade, seu papel e suas perspectivas, pois "quando perguntamos o que o homem quer da vida, estamos tratando de sua própria essência". 13

Esta investigação é de tão grande seriedade ao ponto de a mesma ótica observada até aqui ser encontrada igualmente em dois expoentes literários (não propriamente jurídicos mas, mais amplamente, da questão da humanidade): Erich Fromm e Bertrand Russel. Ambos partilham da mesma convicção quanto à necessidade de auto-realização do Homem como condição para sua plenitude e do valor do trabalho como uma possibilidade de satisfação humana.

Na sua obra "O medo à liberdade" Erich Fromm aborda a discussão em curso iniciando por uma análise crítica do papel do Homem no processo da produção econômica e sua conseqüente condição de "indivíduo solitário", expressão esta que o Autor trabalha ao longo do texto para vir a desembocar na assertiva

(12) Idem. pp. 409-410 (grifo nosso)

(13) Idem p. 418

de que o trabalho é a redenção humana quanto ao aspecto da solidão. Como se perceberá, toda a crítica do sistema capitalista se esvai à medida que se vislumbra uma brecha para a libertação do Homem enquanto pessoa. A crítica inicial é feita a um dos argumentos do discurso capitalista, qual seja o de que

"na sociedade moderna o homem tornou-se o centro e a finalidade de todas as atividades, que o que ele faz o faz para si mesmo, que o princípio do interesse próprio e o egoísmo são as motivações onipotentes da atividade humana. (...) O homem fez muito por si mesmo, por seus próprios objetivos, nestes últimos quatrocentos anos. Todavia, muito do que lhe pareceu ser SEU objetivo não era dele, se quisermos dizer com ELE, não O OPERÁRIO nem O FABRICANTE, mas o ser humano concreto com todas as suas potencialidades emocionais, intelectuais e sensoriais".¹⁴

Não escapa a Fromm a distorção dos valores fundamentais mencionada no início deste título. Também para ele são apresentados pelo capitalismo, como fins em si mesmos, a atividade econômica, o sucesso e as vantagens materiais, acarretando com isto que

"o destino do homem torna-se contribuir para o crescimento do sistema econômico, ajuntar capital, não tendo em vista sua própria felicidade ou salvação, mas como um fim por si mesmo. O homem converteu-se em um dente de engrenagem da vasta máquina econômica — importante se dispunha de muito dinheiro, in-

(14) FROMM, Erich. O medo à liberdade. 11 ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978. pp. 94-95 (grifo no original)

significante em caso contrário -, mas sempre um dente de engrenagem para servir a uma finalidade a ele alheia".¹⁵

O liame que leva Fromm a inicialmente criticar o trabalho como forma de subjugação do Homem e mais adiante aclamar este mesmo trabalho como atividade redentora é a preocupação com as suas condições subjetivas e, mais precisamente, com as expectativas pessoais e a realização da plenitude. O aspecto de subjugação e de solidão é interpretado conforme segue:

"Contudo, se bem que o princípio de trabalhar para acumular capital seja objetivamente de enorme valor para o progresso da humanidade, subjetivamente fez o homem trabalhar para fins extra-pessoais, converteu-o em um servo da própria máquina por ele construída e, por isso, conferiu-lhe um sentimento de insignificância e impotência".¹⁶

Dentro do mesmo raciocínio modernamente não há um interesse naquilo que se produz, já que a produção, que depende do mercado, está voltada para o objetivo de obter lucros para o investimento de capital, conferindo a qualidade de instrumentalidade à atitude para com o trabalho. Entretanto, numa visão otimista e esperançosa, a liberdade pode se expandir sem conduzir fatalmente a um círculo vicioso de aprisionamento, insegurança e dependência do homem, permitindo-lhe romper a barreira da solidão, desenvolver uma postura crítica e ser parte integrante da humanidade. A chave da liberdade é a realização do ego, e esta não se alcança apenas pelo pensar,

(15) FROMM, Erich. Op. cit. p. 95.

(16) Idem. p. 96.

"mas também pela realização da personalidade total do homem, pela expressão ativa de suas potencialidades emocionais e intelectuais. Estas potencialidades acham-se presentes em todos: só se tornam reais na medida em que são manifestadas. Por outras palavras, a liberdade positiva consiste na atividade espontânea da personalidade integrada em sua totalidade".¹⁷

Concluindo os argumentos entrelaçados até aqui como explicação das razões da vulnerabilidade do Homem e da posição do mesmo dentro do processo de produção econômica é trazida à luz a explicitação da possibilidade de recuperação da criatura humana como ser integral. Fromm, ainda dentro da obra já mencionada, assim se refere:

"A atividade espontânea é o único meio pelo qual o homem pode vencer o terror de sua solidão sem sacrificar a integridade de seu ego; pois, na realização espontânea do eu, o homem se une de novo ao mundo — ao homem, à Natureza e a si mesmo. O amor é o principal componente dessa espontaneidade; (...) O trabalho é o outro componente; (...)" ¹⁸

A outra leitura que oferece uma visão do trabalho como elemento de realização da pessoa humana é a obra "A conquista da felicidade" de Bertrand Russel, na qual não é discutida a articulação do trabalho com o processo de acumulação de capital, mas tão somente o papel do trabalho como possibilidade de realização, apesar de o Autor, introdutoriamente, declarar que:

(17) FROMM, Erich. Op. cit. p. 205 (grifo no original)

(18) Idem. p. 207 (grifo nosso)

"Saber-se se o trabalho deva ser colocado entre as causas de felicidade ou entre as causas de infelicidade, é questão que talvez possa ser considerada como duvidosa",¹⁹ aduzindo que "Na maior parte dos trabalhos, o êxito é medido segundo a renda que se obtém, e, enquanto continuar a existir a nossa sociedade capitalista, isso é inevitável".²⁰

É evidente e expresso nessa obra o entendimento de que há uma diferença entre o trabalho necessário à subsistência e a ocupação do tempo de lazer, definida esta como "o último produto da civilização".²⁰ Por outro lado mesmo a realização de um trabalho necessário, que pode até ser desinteressante e entediante, traz menos tédio do que o ócio. De outra forma o trabalho interessante (que pode ser inclusive um trabalho necessário), além do alívio do tédio acrescenta uma satisfação de ordem superior, sendo o trabalho interessante favorecido pelo exercício da habilidade e pelo seu caráter construtivo.

A condição da habilidade requerida para o exercício de um trabalho é de suma importância e é um dos suportes à discussão do tema desta monografia, remetendo à discussão da educação para o trabalho, sendo assim abordada:

"Todo trabalho que exige habilidade pode ser agradável, contanto que a habilidade requerida seja variável ou passível de indefinido aperfeiçoamento".²¹

(19) RUSSEL, Bertrand. A conquista da felicidade. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1977.

(20) RUSSEL, Bertrand. Op. cit. p. 166

(21) RUSSEL, Bertrand. Op. cit. p. 168

A preparação para o trabalho é o que vai instrumentar o Homem para possibilitar uma atitude criadora (subentendendo-se no termo "criadora" tanto a produção, quanto o planejamento, a direção ou a invenção), através da qual o mesmo possa ser um agente do mundo, um realizador, imbuído da sua dignidade. Há que se concordar com Russel quando afirma que

"sem que nos respeitemos a nós próprios, a verdadeira felicidade dificilmente se torna possível. E o homem que se envergonha de seu trabalho, dificilmente poderá respeitar-se a si próprio". 22

A satisfação que a realização de um trabalho pode proporcionar tanto pode ser tida como privilégio de uma minoria como privilégio ou oportunidade de um grande contingente populacional, pois pode ser fruída pelo homem que no seu trabalho é senhor de si mesmo, bem como pelo homem que trabalha por obrigação e necessidade mas cujo trabalho, requerendo habilidade, lhe pareça útil. Se bem que os privilégios dessa ordem sejam na prática mal distribuídos, é de se acatar que, face à natureza do Homem e suas potencialidades, ele mereça a oportunidade de acesso à realização de suas perspectivas, ao menos das factíveis, dentre as quais o trabalho e a educação não são inalcançáveis desde que a sociedade assim o queira e assim o permita.

A imbricação entre o trabalho e a educação é decorrente da interdependência de ambos como também da atitude do Homem perante a vida. A despeito de se tratar de um argumento de valor subjetivo, não mensurável, é difícil dissociá-lo de uma discus

(22) RUSSEL, B. Op. cit. p. 172

são que se assente numa postura propiciadora de uma incursão ao campo do político-jurídico envolvendo não só uma simples visão da norma, e sim uma visão da norma disponível em função daquele ao qual a mesma se dirige - o Homem. Esta proximidade do trabalho e da educação pode ser melhor captada na seguinte passagem:

"As criaturas humanas diferem profundamente quanto à tendência para encarar as suas vidas como constituindo um todo (...) o hábito de encarar-se a vida como um todo constitui parte essencial não só da sabedoria como da verdadeira moralidade, sendo uma das coisas que devem ser encorajadas na educação. Um propósito consistente não é o bastante para tornar a vida feliz, mas é uma condição quase indispensável para uma vida feliz. E uma finalidade consistente é coisa que se resume, quase toda, no trabalho".²³

Como se viu, os Autores comentados se referem explicitamente ao trabalho como um instrumento de realização da plenitude humana e, portanto, como uma das metas a ser atingida pelo Homem. A manutenção de canais de acesso à realização (da qual o trabalho é o expoente maior) é fundamental até para a manutenção do equilíbrio social. A preocupação de Maslow com este detalhe aparece na citação anteriormente já feita à página 14. Ainda sob o prisma da realização humana, a questão do acesso aos níveis de preparo e desenvolvimento de habilidades para o trabalho ficou patente na citação de referência 21, feita à página 18. Pelo papel da educação como instrumentadora do Homem pa

(23) RUSSEL, Bertrand. Op. cit. p. 173 (grifos nossos).

ra a vida referido à página 20, chamada de nº 23, percebe-se a urgência de se discutir o efetivo cumprimento desse papel (não apenas o porque ele não se cumpriu até agora), bem como as melhores possibilidades para o seu cumprimento.

Não importa por qual ângulo se analise o assunto educação e trabalho — seja sob a ótica da educação como aparelho ideológico atrelada ao trabalho como forma de exploração econômica, seja sob a ótica da educação como elemento reprodutor de condições da produção, ou ainda sob a visão da educação como porta de acesso ao trabalho e este como instrumento de realização do ser humano —, conclui-se que a discussão de um não se pode fazer sem a discussão do outro, que a discussão do Estado é obrigatória como delimitação do espaço onde se desenrola a problemática e seu encaminhamento (não apenas e automaticamente sua solução), e que qualquer discussão só faz sentido se se tiver em mente que o Homem é o sujeito e o objeto de todo o conflito.

De qualquer forma a omissão não pode ser permitida, sob pena de graves consequências, conforme adverte Erich Fromm na citação seguinte:

"Só se o homem dominar a sociedade e subordinar a maquinaria econômica aos fins da felicidade humana, participando ativamente, ele mesmo, do processo social, poderá superar o que agora o leva ao desespero — sua solidão e seu sentimento de impotência", 24

(24) FROMM, Erich. Op. cit. p. 218.

A necessidade de cautela nas atitudes políticas é fundamental, principalmente no caso concreto do Brasil, para o qual se faz necessário um atendimento urgente e especial em virtude do comprometimento da evolução e até da estabilidade do Estado, de acordo com o que se depreende da mensagem relatada ainda em novembro de 1984 do Encontro Nacional da Indústria levado a efeito no Rio de Janeiro:

"Em qualquer país, a falta de um processo educativo nacional resulta, em curto espaço de tempo, no aumento das tensões e conflitos sociais. Por isso, é fácil prever o futuro do Brasil, se não for possibilitado à população o acesso a uma educação que lhe dê perspectiva histórica, política, social, econômica e administrativa". 25

Pelo exposto nesta unidade (independentemente de considerações históricas que serão levantadas em relação à condição brasileira), sem pretensão de evocar o direito à educação (e ao trabalho) sob um raciocínio jusnaturalista, é-se levado a compreender o direito à educação não só como uma conseqüente resposta às aspirações humanas mas até como um recurso para a auto-sustentação do Estado enquanto tal.

E é este raciocínio que se pretende manter com respeito à discussão do cumprimento do preceito constitucional que institui e caracteriza o direito à educação oferecido ao cidadão brasileiro, conforme caput do Art. 176 da Constituição da Repú

(25) NISKIER, Arnaldo. A educação e a qualificação humana. Rio de Janeiro, Confederação Nacional da Indústria, 1984. p. 2.

blica Federativa do Brasil de 1967 e Emenda de 1969:

"A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais da liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola".

É ainda a Carta Magna que inclui nos direitos e garantias individuais, estatuídos em seu Art. 153 § 23 a liberdade para "o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, observadas as condições de capacidade que a lei estabeleceu".

A coexistência da positivação do direito à educação e o direito à liberdade do exercício do trabalho no mesmo documento legal, exatamente naquele que se presta ao suporte de toda a construção legal superveniente, acrescida e reforçada pela concordância da explicitação científica acerca das características humanas e do valor da educação e do trabalho, dá à ação educativa e à profissionalização o seu caráter de imanência.

C A P Í T U L O I I

DESCRIÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

2. Descrição dos sistemas educacionais

O debate do Estado como ente que produz o direito, inclusive a normatização que serve de base ao processo educacional, bem como o estudo das implicações do oferecimento de oportunidades para que se realizem ou não as expectativas do cidadão sob a mira desse mesmo Estado, apresentam como corolário que a ação educativa só alcançará sua finalidade se trouxer em seu bojo o objetivo da instrumentação do Homem para o fazer e o agir, além do ser.

Para que se compreenda a inserção e os limites desta finalidade ou desta proposta dentro daquilo que hodiernamente se tem à disposição no sistema educacional brasileiro é mister um estudo descritivo desses sistemas, abordando a ação profissionalizante da política educacional do ponto de vista do seu arcabouço.

O termo descrição delimita o enfoque do tema, nomeia um estudo de observação do mesmo, ou seja, o estudo dos sistemas de profissionalização quanto ao seu aspecto estrutural, aos seus objetivos explícitos, sua terminalidade, capacitação e encadeamento. Entretanto, não se pode iniciar uma descrição dos sistemas contemporâneos sem se reportar à transformação que a educação como um todo sofreu nos vários períodos da história da sociedade brasileira. Esta retrospectiva se faz necessária porque permitirá ao menos vislumbrar em que dimensão certos pontos críticos são, ou não, uma herança ou decorrência de outros tempos ou de outras culturas.

2.1. Retrospectiva histórica

A demarcação temporal da evolução do sistema educacional brasileiro varia muito de Autor para Autor, de acordo com o critério de cada um.

Não será discutida a validade de um estilo de periodização ou outro, mas a título de menção, serão listados alguns estudos e seus respectivos pontos de vista. Convém adiantar que, por não ter a pretensão de desenvolver um estudo propriamente histórico, não será proposto nenhum esquema histórico alternativo.

Para Manfredo Berger os períodos do desenvolvimento histórico da educação brasileira, listados a seguir, emergem da consideração da

"moldura administrativa e institucional e além disso o respectivo tipo de escola dominante e a dependência administrativa(...):

- 1º) monopólio jesuítico
- 2º) ensaios de secularização
- 3º) reconstrução e academização
- 4º) abandono público e fase áurea da iniciativa particular
- 5º) reformas consecutivas e desconexas
- 6º) ensaio de democratização e adaptação às condições brasileiras
- 7º) expansão de um sistema educacional alienado da realidade

89) aproximação às necessidades da sociedade global"²⁶

Já a pesquisa e a reflexão feitas por Bárbara Freitag levam a uma identificação do assunto a partir de uma situação do problema educacional dentro da perspectiva da dependência. Dentro dessa ótica estabeleceram-se três momentos coincidentes com três modelos específicos da economia brasileira: o primeiro se refere ao Período Colonial, ao Império e à I República e se caracteriza por uma economia agroexportadora; o segundo, de 1930 a 1960, envolve o modelo de substituição das importações; o terceiro período identificado pela "internacionalização do mercado interno", se estende de 1960 aos dias de hoje.²⁷

Uma outra periodização, (que oferece muitos elementos novos do ponto de vista do correlacionamento das transformações da organização escolar e das alterações desta em função de acontecimentos de ordem política, social ou econômica), e que faz a interpretação das razões subjacentes à evolução da história da educação no Brasil, é aquela adotada por maria Luisa Santos Ribeiro, "seguindo o critério de destacar os instantes de relativa estabilidade dos diferentes modelos — político, econômico, social — dos instantes de crise mais intensa e que causaram as substituições dos modelos referidos. Estes, sob o ponto de vista educacional, são bastante significativos dada a efervescência das idéias que a pontam as deficiências existentes, bem como, programam novas for-

(26) BERGER, Manfredo. Educação e Dependência. 3. Ed. São Paulo/Rio de Janeiro, Difel - Difusão Editorial, 1980, p.164.

(27) FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 4. Ed. rev. São Paulo, Editora Moraes, 1980, pp.45-46.

mas de organização escolar",²⁸

determinando a identificação de oito períodos de instalação e de decadência sucessiva de modelos sócio-político-econômicos:

"(...) 1º PERÍODO: 1549 a 1808 - Consolidação do Modelo Agrário-
-Exportador Dependente.

2º PERÍODO: 1808 a 1850 - Crise do Modelo Agrário-Exporta
dor Dependente e Início da Estruturação do Modelo Agrã-
rio-Comercial-Exportador Dependente.

3º PERÍODO: 1850 a 1870 - Consolidação do Modelo Agrário-
-Comercial-Exportador Dependente.

4º PERÍODO: 1870 a 1894 - Crise do Modelo Agrário-Comer-
cial-Exportador Dependente e Tentativa de Incentivo à In-
dustrialização.

5º PERÍODO: 1894 a 1920 - Ainda o Modelo Agrário-Comer-
cial-Exportador Dependente.

6º PERÍODO: 1920 a 1937 - Nova Crise do Modelo Agrário-Co
mercial-Exportador Dependente e Início da Estruturação do
Modelo Nacional-Desenvolvimentista, com Base na Industria
lização.

7º PERÍODO: 1937 a 1955 - O Modelo Nacional-Desenvolvimen
tista com Base na Industrialização.

8º PERÍODO: 1955 a 1964 - Crise do Modelo Nacional-Desen-
volvimentista da Industrialização (...)"²⁹

A despeito da variação da metodologia de referência para

(28) RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da Educação Brasilei-
ra, A organização Escolar, 2. Ed, São Paulo, Cortez e Mo
raes, 1979, p. 21.

(29) RIBEIRO, M. L. S. Opus cit. p. 5.

a demarcação das épocas históricas alguns dados são evidentes ao longo de todo o desenrolar da evolução e se referem especialmente à deficiência no atingimento dos níveis quantitativos pela escola no Brasil, obrigando a ter em mente algumas características da organização escolar e da sociedade brasileira.

A análise dessas deficiências remete à questão dos recursos financeiros destinados ao atendimento educacional, os quais, por serem insuficientes, constituem uma das razões visíveis dos maus resultados do processo educativo. A insuficiência de recursos financeiros se explica através da histórica vinculação da sociedade brasileira com o sistema econômico, político e social capitalista mundial, que se evidencia pela subjugação dos interesses da população brasileira em favor de interesses externos pelo fato de a sociedade brasileira não ser hegemônica, mas sim uma sociedade periférica.

As primeiras atividades voltadas para a educação no Brasil colonial constituíram a fase jesuítica da escolarização — assim chamada porque os professores da época foram os missionários jesuítas no atendimento da política da coroa portuguesa — tendo início com o Regimento de D. João III, que propugnava a catequese e a instrução com o fito de converter os indígenas à fé católica e torná-los dóceis e submissos ao trabalho de exploração agrícola determinado pelos colonizadores. O papel desempenhado pela burguesia portuguesa no século XVI impunha um modelo de colonização que implicasse no povoamento do solo da colônia e no seu cultivo. Para viabilizar este processo valeu-se o dominador da mão-de-obra escrava: índios e negros. Já nesta primeira etapa de

organização social do Brasil surge a primeira contradição na política educacional: o Regimento ordena a catequese e instrução indígena. Todavia, na prática, a escolarização era conveniente a penas ao estrato dirigente da nova sociedade e que viria a gerir os negócios da colônia e intermediá-los com a metrópole. Entretanto, como era mister a formação de sacerdotes para a catequese, o ensino da época, fortemente influenciado por Manoel da Nóbrega, atendia tanto a índios, quanto a mestiços e filhos de colonos, oportunizando o aprendizado de habilidades de leitura e escrita, de religião, de canto e música, bifurcando as formações para o aprendizado profissional e agrícola (formando a mão-de-obra) e para o acesso às Ciências Humanísticas (atendendo neste segmento alunos destinados ao exercício sacerdotal e aqueles destinados a ocuparem os cargos de mando).

O papel dos jesuítas como responsáveis pela educação na colônia destaca-se não só pela exclusividade de que dispunham, em função do subsídio recebido do Estado português, mas também pelo caráter de rigidez e determinação advindo do momento histórico vivido, que era o da expansão territorial e econômica e o do conflito da Reforma e Contra-Reforma, no qual Portugal se inseria como defensor do catolicismo. Assim o ensino dos jesuítas, que, apesar de direcionado para a formação de sacerdotes, atendia os filhos da elite, reproduzia junto a estes o modelo da colonização exploradora. Todavia, à medida que se firmava a posição da Companhia de Jesus, surgiu também o seu ponto de ruptura, a partir da polêmica entre leigos e jesuítas em torno das atribuições de ministração do ensino e administração dos bens materi

ais, já que em ambos os papéis se beneficiavam os jesuítas.

O século XVIII trouxe modificações advindas da expulsão dos jesuítas e das medidas tomadas pelo Marquês de Pombal. Estas alterações identificam um período de decadência econômica na metrópole em função de Portugal não haver logrado ascender no processo de industrialização, perdendo terreno para a Inglaterra. Neste contexto, era imperioso que se modernizasse a cultura portuguesa e que se recuperasse a economia através de uma concentração do poder real. Para tanto a discriminação entre nascidos na colônia e na metrópole foi um valioso recurso no sentido de que se garantisse aos filhos da metrópole os cargos superiores na administração dos negócios na colônia. A necessidade de preparo para o pessoal administrativo impôs a adoção de um sistema de ensino onde não mais a família, e sim a escola, proporcionava a instrução primária com ensino de leitura e escrita.

Idéias brotadas sob influência do Iluminismo e a necessidade de instrumentar os nobres portugueses para o papel de negociantes determinaram um ensino mais prático, de conteúdo mais diversificado e também de natureza científica, abreviando os estudos de forma a conduzir um maior contingente aos cursos superiores. Dentro desta ótica surge um ensino público gratuito, financiado pelo Estado e voltado aos interesses deste, ao contrário do anterior, que formava o indivíduo para o clero, a despeito do financiamento governamental.

Assim, as Aulas Régias, aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica, constituem o ensino secundário, anteriormen-

te ministrado sob a forma de Curso de Humanidades. Apesar de as "Reformas Pombalinas" objetivarem adaptar a colônia à nova ordem pretendida em Portugal, seus resultados se frustraram em parte. E as razões dessa frustração residiram no fato de não haver pessoal nem recursos financeiros suficientes para a garantia da conseção dos objetivos da Reforma. Assim, muitos educadores vinham da formação jésuítica, o ensino fundamental não era voltado para a realidade próxima, e o ensino superior devia ser cursado além-mar, onde novas filosofias influenciaram alguns dos intelectuais que lá foram completar sua formação.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil determinou uma alteração do estilo social e econômico da colônia, ensejando um incremento da atividade comercial, bem como da vida social e intelectual, acarretando uma série de reformas que constituíram mais um degrau na escalada do distanciamento da colônia e da metrópole. Vale frisar que as inovações ocorridas neste periodo não constituem conquistas, mas sim comportamentos ditados pelas necessidades do momento e de conveniência tanto para dominadores quanto dominados (isto no contexto econômico-político vivido por Portugal e outros países europeus). Desta forma deu-se a Abertura dos Portos e a colônia passou à condição de sede do governo. Esta nova condição determinou a criação de organismos de apoio ao meio intelectual: Imprensa Régia, Biblioteca Pública, Jardim Botânico, Museu Nacional e a publicação de jornais e revistas. A necessidade de melhor aparelhamento das forças armadas (Exército e Marinha) implicou na criação de estabelecimentos de ensino especializado: Academia Real de Marinha, Academia

Real Militar, Curso de Cirurgia, Anatomia e Medicina.

São criados cursos de formação voltada para a economia, agricultura e indústria, e correspondem ao início dos cursos superiores no Brasil: escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros, economia, agricultura, química e desenho técnico. A menção destes cursos se impõe pelas suas características: eram de finalidade profissionalizante e organização isolada, e vinham ao encontro de necessidades reais do Brasil (considerada sua condição de colônia). 30

Pode-se dizer que aqui começa uma estruturação do ensino já mais nítida: a preparação para pequenas funções na burocracia e o acesso à escola secundária se fazem pela escola primária, cuja finalidade era instrumentalizar o aluno para a leitura e escrita. O ensino secundário continua a ser ministrado conforme o modelo das Aulas Régias.

O fortalecimento de correntes dissidentes e também o enfraquecimento do poder real na colônia — em face da necessidade de garantir a estabilidade do poder na metrópole, que se encontrava às voltas com sérias crises internas — propiciaram a emancipação política, com a qual surgiu a necessidade de uma Constituição.

Esta, em seu projeto original previa um "sistema nacional de educação que pretendia a graduação das escolas e distribuição

(30) A referência ao curso superior se justifica pelo fato de corresponder a um distanciamento do ensino jesuítico, apesar de não constituir objeto da presente investigação.

racional por todo o território nacional³¹. Entre o projeto e a outorga da Carta Magna houve uma grande diferença, pois nesta a educação é tratada conjuntamente no Art. 179, conforme a transcrição:

"Art. 179 - A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

(...)

XXXII - A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII - Colégios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas-Letras e Artes."³²

Na primeira vez em que surge uma lei que abrange de maneira geral o ensino elementar (15 de outubro de 1827), este recebe dois tratamentos distintos: o da lei que o estabelece e o do projeto que lhe pretendeu dar vida. Neste são abordados três aspectos considerados fundamentais: a obrigação do Estado para com a educação, a distribuição racional das escolas pelo território nacional e a graduação das escolas; mas estes tópicos são deixados à margem porque a legislação efetivamente se preocupou apenas com a disseminação das escolas em sua dimensão geográfica, limitando sua finalidade ao ensino de primeiras letras. A qualidade da educação proporcionada também era discutível porque se mantinha ainda o mesmo quadro da falta de professores e de metodologia inadequada. As carências da estrutura escolar não são supri-

(31) RIBEIRO, Maria Luísa Santos. Op. Cit. p. 48

(32) BRASIL. Constituições Federais, S. Paulo, Max Limonad, 1967, p. 23-26.

das porque não lhes é destinado numerário com intuito de atendê-las, por não serem setores prioritários. A não priorização da educação se evidencia através das determinações da Constituição de 1824 e do Ato Adicional de 1834, quando a primeira excluía da competência das Assembléias Provinciais a proposição e deliberação sobre assuntos de interesse geral da Nação e a segunda lhes atribuía legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la.

Entre 1835 e 1846 inicia-se uma tentativa de melhoria dos docentes pela criação de escolas normais de nível secundário com duração de dois anos.

O ensino secundário, constituído por aulas particulares avulsas, não servia para preparar o indivíduo para o curso superior e não tinha qualquer caráter terminal. Nesta época surgem os liceus provinciais que, além da unidade de espaço físico para a ministração das várias disciplinas, nada acrescentaram.

A segunda metade do século XIX é marcada pelo surgimento de um novo modelo social, decorrente da condução da urbanização para o interior em função do surgimento da cafeicultura como um dos suportes da economia nacional.

Este novo padrão de sociedade emergiu por força do capitalismo internacional, o qual impôs aos países periféricos o desenvolvimento do mercado capitalista competitivo para tornar possível àqueles a sua expansão.

O capitalismo interno se desenvolve em função das cidades, que proporcionam não só o surgimento de novas categorias e-

conômicas decorrentes da organização do sistema de trabalho urbano, mas também o afluxo de uma população numerosa e importante, constituída por pessoas de diversas faixas de renda, de origens diversas, e de variadas ocupações, oferecendo condições para que o Império se consolidasse.

Registra-se na década de 1850 uma série de realizações no âmbito da educação, as quais sofrem, em função da legislação vigente, restrições que vão beneficiar predominantemente o município da corte.

Esta fase apresentou a participação de homens notáveis da época, o que ressalta a sua condição de representantes de uma fatia privilegiada da sociedade, à qual se reconhecia o poder de determinar o padrão de educação a ser concedido à sociedade, e que, por isso mesmo, propiciou um modelo em que as alterações de caráter nacional se limitavam ao ensino superior e aquelas referentes à educação básica se dirigiam apenas à sede do Governo. As maiores críticas feitas a este período se reportam à inexistência de uma política educacional voltada à integração entre centro e províncias, à falta de fiscalização das escolas primárias e secundárias, à precaridade programática do ensino primário e ao reduzido número da clientela escolar, estimada em 10% da população escolarizável.

O século XIX apresenta a organização das escolas normais, cujos resultados são discutíveis em virtude de dificuldades como: a inadequação programática, horário noturno e descontinuidade do funcionamento das escolas. Quanto à educação de nível se-

cundário, que agrupava num mesmo local as antigas aulas-régias, era voltada ao atendimento de rapazes e impulsionada pela iniciativa privada.

A crítica feita a este período atribui ao Governo Imperial a responsabilidade dos resultados alcançados, uma vez que incumbia as províncias do atendimento da escolarização básica e chamou a si a manutenção dos cursos preparatórios e os exames parcelados para o ingresso no curso superior. O descaso ao ensino primário e secundário (numa época em que as condições econômicas eram favoráveis a um melhor aquinhoamento do processo educacional) é interpretado como uma consequência do modelo de sociedade-exportadora-urbano-comercial.

A explicação para o fato de que este modelo determinou o perfil de ensino acima descrito se fundamenta no entendimento de que a escolarização de um maior contingente da população se expande em função da estrutura social resultante do capitalismo industrial, estágio este que o Brasil da época ainda não lograra alcançar mas que, comparativamente, já configurava alguns países europeus tidos como parâmetro. Pode-se também compreender a influência do modelo de sociedade sobre o modelo educacional se se atentar ao fato de que a escolarização por si só não significava uma oportunidade concreta de ascensão, e que esta só seria possível a partir do ingresso no curso superior, razão pela qual os Colégios e Liceus não se prestavam a uma formação terminal, e sim a um encaminhamento ao curso superior.

O modelo escolar sofria também os prejuízos da influência

cultural européia. Isto ocorria principalmente na questão da oposição entre a formação de cunho literário e a de cunho científico, relegando uma questão séria e fundamental, que era a compatibilização do ensino voltado para a formação humana e o preparo para os estudos de nível superior.

Quanto ao caráter profissionalizante do ensino, este permanece num estágio incipiente no que tange ao ensino técnico, agrícola e industrial, a exemplo do sucedido no Liceu de Artes e Ofícios no Rio, cursos de comércio e de agricultura em Pernambuco, Rio, Pará e Maranhão, e os Institutos de Agricultura do Rio, Bahia e Pernambuco, Sergipe e Rio Grande.³³

O ensino para cegos e surdo-mudos criado na corte nos anos de 1854 e 1856 englobava a instrução elementar e a iniciação técnica.

Ainda durante o Império teve início o processo de industrialização, para o qual contribuíram a desarticulação do regime escravocrata e o incremento das relações comerciais com a Inglaterra. A intensificação dos contatos com a Europa se traduz também pela influência que esta exerce sobre os intelectuais brasileiros, que passam a aspirar por uma nova sociedade e para tanto procuram modificar o modelo existente calcados no modelo importado, iniciando o costume da crença de que o que é bom para eles deve ser bom para nós.

Desta forma várias correntes levantaram suas bandeiras e

(33) RIBEIRO, Maria Luísa S. Op. Cit. p. 61

dentre as suas diversas propostas em comum uma pretendia ser a fórmula para a solução dos problemas nacionais — a educação. É dentro desta perspectiva que a organização escolar vem a ser alvo não só de críticas, mas também de reformas, o que, aliás, sucede com a sociedade brasileira. Justifica-se esta transformação pela exigência do próprio momento de transição do modelo político (de colônia a soberano) e do modelo de produção (de rural-agrícola para urbano industrial). O modelo econômico de atrelamento a países hegemônicos permanece, bem como o padrão intelectual, para o qual a Europa é paradigma.

Em termos práticos a iniciativa particular é responsável pela introdução do ensino feminino em nível secundário, com destaque para os protestantes americanos e os positivistas.

No período republicano vem a ter grande papel a influência positivista que permeou as transformações sofridas pela sociedade brasileira e veio a se refletir na organização escolar através do estilo impregnado à Constituição da República. A expansão da classe média brasileira, da economia cafeeira e das várias crises que marcaram o final do regime imperial, fizeram surgir a República como uma resposta às expectativas e aspirações do momento. Como padrão espelharam-se os republicanos no sistema norte-americano. Extinto o Império e todas as formas de centralização a ele atreladas, propugnou-se a descentralização, a qual veio ao encontro não só de ideais teóricos mas também de conveniências práticas, principalmente de ordem econômica.

No âmbito da educação a dualidade de competência também

se fez sentir e para melhor entendimento, antes de se fazer a discussão do tema, far-se-á a transcrição do que dispunha sobre o assunto, conforme a Constituição de 1981:

"Art. 34 - Compete privativamente ao Congresso Nacional:

(...)

30- Legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União;³⁴

"Art. 35 - incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

(...)

29 - Animar, no país, o desenvolvimento das letras, Artes e Ciências, (...)

39 - Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;³⁴

"Art. 72 (...)

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos."³⁴

Como se vê, se a Constituição da República, por um lado, diferentemente da do Império, não previa expressamente a instrução primária gratuita,³⁵ por outro, delegava ao Poder Legislativo competência para tratar do ensino. Sob influência das novas correntes filosóficas fica implantada a laicidade do ensino e se abre oficialmente (não de maneira expressa, mas por omissão no

(34) Constituições Federais, Max Limonad, S. Paulo, 1967. (grifo nosso)

(35) Apesar de, conforme Art. 72, mencionar textualmente os "estabelecimentos públicos", donde se infere que a gratuidade dos mesmos seria praticamente óbvia.

texto legal) um espaço para a atuação dos Estados no âmbito da educação, artes e ciências. Por outro lado é reconhecida pública, formal e oficialmente a oportunidade da implantação dos ensinos secundário e superior nos Estados. Percebe-se, portanto, uma descentralização, uma dualidade nascente no que concerne ao estabelecimento de uma política educacional.

A última década do século XIX traz a "Reforma Benjamin Constant", com os princípios de liberdade e laicidade do ensino, bem como a gratuidade da escola primária, com abrangência nacional. A escola primária atendia no 1º grau, crianças de 7 a 13 anos e no 2º grau, de 13 a 15. A duração do ensino secundário era de 7 anos. Esta reforma visou também ao ensino superior.

Como objetivos desta reforma destacam-se dois: proporcionar um ensino mais "formador" e não somente preparador com vistas ao ingresso no curso superior (para aferição da formação obtida no curso secundário instituiu-se o "exame de madureza") e fundamentar esta formação na ciência, em oposição a uma formação clássica.

Apesar de pretendida pelos positivistas, a reforma implantada foi criticada por estes, em virtude de certos postulados não terem sido implantados na prática, modificando os resultados idealizados para a reforma, principalmente em aspectos do seu currículo.

Por ocasião da virada do século e na década subseqüente investiu-se numa infra-estrutura pública que viesse a permitir a recuperação financeira e o desenvolvimento econômico do país:

instalação de portos, ferrovias, usinas hidrelétricas e obras de arquitetura e urbanismo.

Realizam-se também nesta época algumas reformas e contra-reformas com vistas ao aprimoramento da organização escolar, que são, entretanto, demonstrativas da dependência cultural consequente da dependência econômica, em função da qual a própria estrutura social se modificou. Uma das reformas deste período retoma a questão da terminalidade do ensino secundário, atribuindo a este a função de formar o cidadão e deixando a cargo do ensino superior o compromisso de promover seus exames de admissão. Em termos concretos, com o advento da República, se fizeram sentir algumas melhoras no ensino. O ensino primário, em particular, ampliou seu atendimento e ganhou em qualidade através da introdução do ensino graduado nos moldes dos grupos escolares. Efetivamente, entretanto, o atendimento não perfazia um terço da clientela em idade escolar. Com o ensino médio aconteceram ampliações do atendimento feito pelo ensino particular, continuando a ser sua finalidade a de preparar o aluno para o curso superior. Ao mesmo tempo se ministravam cursos profissionalizantes de atendimento reduzido, destinados às camadas menos favorecidas. ³⁶

A industrialização iniciada no começo deste século trouxe à tona dois segmentos sociais de significação fundamental para todas as reformas e acontecimentos que a partir de então aconteceram: a burguesia industrial e o proletariado, significando es

(36) ver menção ao pensamento do Prof. Jorge Nagle, feita por RIBEIRO, M. L. S. em obra citada.

te "a existência do povo enquanto expressão política".³⁷

Como era de esperar, a força política exercida pela burguesia industrial demandou uma série de inovações no país, inclusive no âmbito da educação, movimento este que se caracterizou como o da Escola Nova.

A Revolução de 30 estendeu suas intenções ao campo da educação, estando prevista no programa de Getúlio Vargas a "difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional".

Em 1930 criou-se o Ministério da Educação e Saúde. Em 1931 um decreto pretendeu organizar o ensino secundário em duas etapas: uma de 5 anos, fundamental, e outra de 2 anos, profissionalizante. Em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo e outros, dos quais salientam-se algumas proposições.

- educação primária, gratuita e obrigatória de 7 a 12 anos;
- extensão da obrigatoriedade paulatinamente até os 18 anos e gratuidade em todos os graus;
- escola secundária de 12 a 18 anos, com bifurcação para o campo intelectual e para o técnico;
- escola técnica profissional, de nível secundário e superior.

A ideologia da época, a do "nacional desenvolvimentismo", exigiu um modelo econômico compatível, que foi o da substituição

(37) RIBEIRO, M. L. S. Op. cit. p. 92

de importações. A reestruturação imprimida à sociedade brasileira da época contou com o concurso do governo e dos industriais; na infra-estrutura e nas substituições de importações, respectivamente.

Com a Constituição de 1934 a União chamava a si a competência para (Art. 5º, XIV) "traçar as diretrizes da educação nacional" e imputava a si e aos Estados a tarefa de (Art. 10, VI) "difundir a instrução pública em todos os seus graus". Dedicava um capítulo inteiro (Título V, II) à Educação e Cultura. O Art. 148 atribuía à União, aos Estados e aos Municípios a tarefa de "favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral (...)". Com o Art. 149 se imprimia à educação um sentido democrático por ser "um direito de todos", e um caráter de compromisso do Estado porque "deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país (...)". Era competência da União (Art. 150, a) "fixar o plano nacional de educação (...)", o qual preconizava, conforme parágrafo único do mesmo artigo em suas letras a e b, "ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos e tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário (...)", além de outras recomendações. Fixava como instância de planejamento os Conselhos de Educação, tanto o nacional como os estaduais. Como suporte ao custeio da educação a União e Municípios eram obrigados a uma cota de aplicação mínima de 10% e os Estados e Distrito Federal a uma cota mínima de 20% da renda tributária investida na manutenção e no desenvolvimento dos

sistemas educativos.³⁸

De um ponto de vista formalista a Constituição de 1934 legitimou o domínio federal na educação, pois que o mesmo já vinha se manifestando na prática getulista, em contraposição ao caráter federalista da constituição anterior.³⁹

De um ponto de vista político-educacional, por outro lado, os resultados relativos advindos das inovações do período (a despeito dos significativos resultados em termos absolutos) levam a entender que permanece a contradição entre trabalho intelectual e manual, vista a expansão do ensino propedêutico face ao técnico-profissional. Percebe-se também um desencontro entre aquilo que se propunha para o Brasil dentro das idéias "escolanovistas" e aquilo que aqui era factível.

Maria Luísa S. Ribeiro interpreta estes fatos pela própria dependência cultural, que ela define como "falta de capacidade criativa e atraso constante e cada vez mais profundo em relação ao centro criador que serve de modelo"⁴⁰, e parafraseando Fernando de Azevedo resume o equívoco dos educadores da época ao construírem (no rastro dos teóricos estrangeiros) um plano a ser aplicado para uma sociedade urbano-industrial como se esta fosse um modelo único, exclusivo e ubíquo.

A nova constituição brasileira de 1937 mantém boa parte

(38) Constituições Federais, São Paulo, Max Limonad, 1967

(39) SANDER, Benno. Educação Brasileira: valores formais e valores reais. S. Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1977, p. 49

(40) RIBEIRO, M. L. S. Op. cit. pp. 77-78

dos princípios estatuídos na anterior, e a União chama a si privativamente a competência para (Art. 15, IX) "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional (...)". À Educação e Cultura são dedicados os artigos de nº 128 a 134. São dignos de nota os seguintes trechos:

"Art. 129 - (...) O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. (...) É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes: destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. (...)"

"Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. (...)"

"Art. 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias (...)".⁴¹

Evidenciam-se, além da centralização da política educacional, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, a discriminação do ensino profissionalizante destinado às classes menos favorecidas e aos filhos de empregados e a imposição do ensino de trabalhos manuais em todos os níveis. No Art. 132 a Constituição também inovou, numa tentativa de aproximação entre o ensino e a prática, ao propor que o Estado estimulasse a existência de órgãos voltados à organização "para a juventude de períodos de

(41) Constituições Federais. São Paulo, Max Limonad, 1967.

trabalho anual nos campos e oficinas (...)"

Se por um lado estas medidas insinuaram um ensino terminal, reforçado por atividades de caráter pragmático, por outro acentuaram o preconceito contra o trabalho e o ensino profissionalizante, a despeito da íntima dependência que o modelo econômico baseado na industrialização tinha em relação a uma mão-de-obra mais treinada e qualificada. Em citação de Bárbara Freitag o Brasil de então pretendia da sua juventude um "exército de trabalho para o bem da Nação"⁴², coisa fácil de conseguir através de um sistema de ensino terminal "clausurante", pois que preparava o indivíduo para um ofício, sem alternativa posterior de continuar os estudos, não restando outra opção senão "arregaçar as mangas".⁴³

O ano de 1942 é espectador da Reforma do Ensino Secundário (Reforma Capanema) e da promulgação das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial e Normal. A caracterização do ensino decorrente da Reforma Capanema, de nítida orientação fascista, se faz compreender em citação de Geraldo B. Silva: "O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (...)"⁴⁴

Nos idos de 1942 e 1946 criaram-se respectivamente o

(42) FREITAG, Bárbara. Op. cit. p. 53

(43) para melhor apreensão da questão ver FREITAG, B., Op. cit , pp. 52-53

(44) SILVA, Geraldo B. Apud FREITAG, Bárbara, Op. cit. p. 137.

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

O contexto em que se instalaram estas instituições deve ser analisado de perto, pois o mesmo privilegiamento das classes dominantes que se deu com o ensino profissionalizante em geral também se faria sentir com referência à preparação de mão-de-obra patrocinada diretamente pelas entidades produtoras.

A primeira crítica se faz ao "recrutamento" da clientela escolar que é condicionado por determinantes próprios. A aristocracia rural, a burguesia financeira e a nova burguesia industrial, que constituíam a classe dominante, buscavam ensino em "escolas de elite" (na maioria ainda particulares). A alta e a pequena burguesia, preocupadas com a ascensão social, procuravam o ensino propedêutico, continuando a "mania, generalizada entre os respectivos pais, de formar o filho, dar-lhe de qualquer modo um título de doutor (...)"⁴⁵. O costume, que não era novo, constituiu o chamado "bacharelismo" e acompanhou por décadas a história da educação brasileira. Como as áreas rurais eram desassistidas educacionalmente, não eram elas as destinatárias dos cursos de profissionalização, e sim "o exército industrial de reserva", constituída pela "classe operária, formada parcialmente pelos trabalhadores urbanos e rurais imigrados ao Brasil nas décadas anteriores, bem como populações nacionais migradas para os centros urbanos, semi e desqualificadas (...)"⁴⁶.

(45) BASBAUM, Leôncio. Apud RIBEIRO, M. L. S. Op. cit. p. 85.

(46) FREITAG, Bárbara. Op. cit. p. 53.

Ao SENAI, especificamente, é dirigida a crítica de que suas escolas "nunca chegaram a funcionar satisfatoriamente em to do país. Não satisfaziam nem quantitativa nem qualitativamente as exigências do desenvolvimento do país."⁴⁷

A constituição de 1946 traz de volta um bafejo democrático: "Art. 1º (...) Todo poder emana do povo e em seu nome será e exercido. (...)"

As diretrizes e bases da educação nacional são de competência da União (Art. 5º, XV, d), prevista, contudo, a competência "estadual supletiva ou complementar" (Art. 6º).

O Capítulo II do Título VI, é dedicado à Educação e Cultura. A educação é contemplada do Art. 166 ao Art. 172, e definida como "direito de todos". Permanecem como princípios: o compromisso do poder público para com a educação, a liberdade ã iniciativa privada, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, a previsão orçamentária para custeio da educação (Art. 169) e a organização do sistema de ensino (Art. 170 e 171).

Nesta Carta inovou-se quanto ã gratuidade no ensino posterior ao primário, a qual passou a ser condicional, e quanto ã participação das empresas, das quais passou a ser exigida a manutenção do ensino primário para servidores e filhos e a ministração de aprendizagem aos trabalhadores menores (Art. 168, II, III e IV).

(47) BERGER, Manfredo. Op. cit. p. 245.

A Lei complementar que deveria regular a matéria constitucional só foi aprovada em 20.12.1961 com o nº 4.024, composta de 13 Títulos e 120 Artigos, e constituiu a "lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (LDB). Benno Sander identifica dentre os aspectos mais importantes da LDB "quatro dimensões fundamentais do ensino de grau médio: 1) descentralização administrativa, 2) objetivos da educação média, 3) estrutura, currículo e regime escolar e 4) fatores de insumo escolar".⁴⁸

Bárbara Freitag tece algumas críticas que auxiliam a compreensão da dinâmica política que lastreia o sistema implantado. A primeira questão se refere à ambigüidade com que a classe dominante através do próprio texto da LDB "institucionaliza a desigualdade social" ao mesmo tempo que "postula sua inexistência".⁴⁹

A outra questão é a da profissionalização como fórmula de ascensão social. Os cursos profissionalizantes de nível médio são a opção para a continuidade dos estudos da classe baixa, pois a conquista de um título acadêmico (no fundo sua aspiração verdadeira) se daria depois de cursar o ginásio e o colégio. Todavia a opção é feita em função de facilidades do horário e do rigor menor nos critérios de aprovação. A consequência é que, predominantemente, os cursos noturnos, profissionalizantes, serão custeados pelos alunos que não poderiam pagar seus estudos, pois para isso trabalham de dia. O maior dilema residia no fato de que, por mais que o discurso formal declarasse a "igualdade

(48) SANDER, Benno. Op. cit. p. 51.

(49) FREITAG, Bárbara. Op. cit. p. 66.

de oportunidades", na realidade o estudante de cursos profissionalizantes (comercial, contabilidade, normal etc...) acabava concluindo apenas por onde começara: um curso noturno, particular na maioria das vezes, que nem se propunha nem tinha condições de guindar seus egressos à porta do ensino superior. Para a contradição intrínseca ao sistema capitalista esta escola servia, pois "num primeiro momento funciona como elemento de valorização do trabalho" e "funciona como elemento de depreciação do valor do trabalho". 50

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1967, com Emenda de 1969, mantém (Art. 8º - XIV, XVII, e parágrafo) a competência da União para estabelecimento dos planos nacionais de educação e legislação sobre diretrizes e bases da educação nacional. Esta competência não exclui a dos Estados, de caráter supletivo. O Art. 15, § 3º, f, condiciona a autonomia municipal à aplicação anual de, no mínimo, 20% da receita tributária municipal no ensino primário. O Título IV trata, em conjunto, da Família, da Educação e da Cultura. No Art. 176 a educação se apresenta como direito de todos e dever do Estado, com característica de gratuidade e obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos, no ensino primário. A gratuidade condicional está prevista para estudantes do grau médio e superior. Determina-se aos Estados a organização de seus sistemas de ensino, e mantém-se para as empresas a obrigatoriedade da contribuição do salário-educação (ou contraprestação equivalente) e a aprendizagem

(50) RODRIGUES, Neidson. Estado, educação e desenvolvimento econômico. São Paulo, Editora Autores Associados / Cortez Editora, 1982, p. 148.

de menores.

Comparativamente esta Constituição é mais lacônica que a anterior, todavia a atribuição da participação dos Estados através de sistemas educacionais próprios e a própria maturação do sistema legal vigente ensejaram uma produção jurídica que coincidiu com uma nova proposta de ensino para o Brasil, a qual se consubstancia através da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.

Em função da atualidade do sistema por ela implantado o assunto será abordado de maneira isolada, em nova unidade de discussão.

2.2. Alternativas contemporâneas e respostas efetivas dos sistemas

Convém rever o modelo econômico que deu suporte à implantação da atual estrutura, pois o estilo de ensino de que se dispõe atualmente é uma herança das duas últimas décadas.

Tendo sempre em mente que o modo de produção capitalista está atrelado ao processo de acumulação, este tem forçosamente de se sustentar para que se mantenha aquele. O modelo anterior de substituição de importações não satisfazia mais, era pouco. A solução foi uma dupla alteração no modo de produção: a primeira, frustrada em função dos riscos que significava para o próprio sistema capitalista, seria "a realização de reformas estruturais (...) que permitissem a inclusão das massas populares num padrão de consumo democratizado"; ⁵¹ a outra, "a criação de uma demanda

(51) FREITAG, Bárbara. Op. cit. p. 73.

adicional, através de uma reorganização da estrutura do consumo interno e do aproveitamento das possibilidades do mercado externo".⁵² Para efetivar esta proposta era necessário criar um novo perfil de consumo interno e expandir as exportações. Estes dois processos estão intimamente ligados e significavam, de um lado, a conveniência da instalação de empresas multinacionais no país e de outro, a adaptação da economia industrial brasileira ao processo de internacionalização do mercado. Para o funcionamento do processo dois requisitos, contraditórios, eram fundamentais: a criação de uma classe média forte com alto poder aquisitivo e o congelamento do salário dos trabalhadores para que o processo industrial pretendido fosse vantajoso ao capital estrangeiro e à burguesia nacional com ele conivente. Para garantir o resultado desejado "os aparelhos repressivos do Estado assumem o controle dos mecanismos e aparelhos ideológicos (sindicatos, meios de comunicação de massa e escolas)".⁵³

Neidson Rodrigues elaborou um raciocínio que se aplica à interpretação do papel da reforma educacional do ponto de vista da estrutura e da funcionalidade da escola em sociedades em desenvolvimento. A interpretação se adapta ao caso brasileiro, se bem que não o justifique plenamente:

"As exigências de que a educação participe de um esforço integrado para a transformação da situação de atraso dos países subdesenvolvidos se assentam em duas concepções fundamentais:

A primeira privilegia o modelo de desenvolvimento econômico e

(52) Ibidem, p. 73.

(53) Idem, p. 77.

social capaz de retirar uma sociedade subdesenvolvida da situação de atraso, inserindo-a no contexto de nações em desenvolvimento. A segunda é decorrência da lógica de desenvolvimento capitalista; para que se promova o desenvolvimento industrial capitalista, torna-se fundamental o desenvolvimento acelerado de recursos humanos, formando e expandindo, dessa maneira, o capital humano, exigência fundamental para a expansão da produção e para o crescimento da economia." 54

As justificativas para as iniciativas públicas quanto à inovação ou reestruturação das instituições nos anos sessenta se assentavam no desenvolvimento, este entendido como o do desenvolvimento da produção industrial capitalista, cuja aceleração deve ser proporcionada pelo Estado. É ainda Neidson Rodrigues quem explica o duplo papel da educação de acordo com o discurso oficial:

"de um lado, fortalecer a acumulação do capital, formando, aperfeiçoando e reproduzindo os recursos humanos necessários ao aumento da produção e da produtividade; de outro, e como resultado dessa qualificação e formação, possibilitar aos membros da sociedade, em todos os níveis e de todas as classes, a ascensão social pela promoção pessoal e pelo aumento da renda individual através da progressão salarial, que deve estar estruturada na capacidade individual de subir a melhores condições de trabalho". 55

(54) RODRIGUES, Neidson. Op. cit. p. 120

(55) Idem. p. 126.

É neste e para este modelo político e econômico que se efetuou a reforma do ensino nacional, no que concerne ao 1º e 2º grau, através da Lei 5.692, aprovada em 11 de agosto de 1971, a qual veio a ser modificada pela Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982. A Lei 5.692 compunha-se de 88 artigos organizados em 8 capítulos, que se preocupavam sucessivamente com a definição do âmbito da lei, a organização escolar e o planejamento, a caracterização do 1º e do 2º grau bem como do supletivo, o exercício do magistério e o financiamento da educação. A Lei 7.044 modifica dez artigos da Lei 5.692 e altera substancialmente a questão da profissionalização.

Com a reforma do ensino criaram-se dois sistemas: o regular e o supletivo.

O ensino regular estruturou-se em duas etapas, uma de oito e a outra de, no mínimo, três anos, constituindo o 1º e o 2º grau, respectivamente.

A Lei 5.692 estatuiu o ensino primário obrigatório de 8 anos para cumprimento do Art. 176 e a78 da Constituição, permitindo a integração e continuidade das séries anteriormente correspondentes ao primário e ao ginásio. A tônica desta lei foi a profissionalização a nível de 2º grau, a qual também se tornou seu ponto mais polêmico.

Os objetivos declarados para o ensino de 1º e 2º grau pela Lei 7.044 (em reforma ao texto da 5.692) são:

"proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realiza-

ção, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania".

A educação profissionalizante obrigatória no ensino de 1º e 2º graus assume a feição de "preparação para o trabalho". Esta, dependendo do estabelecimento de ensino, "pode ensejar habilitação profissional no ensino de 2º grau".

A discussão da profissionalização ensejou o Parecer .. 76/76 CE 1º/2º Graus, no qual a Relatora, Conselheira Maria Terezinha Tourinho Saraiva, relembrou o duplo objetivo visado pelos elaboradores da lei:

"1º) mudar o curso de uma das tendências da Educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo de escolaridade, como acontecia anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade;

2º) beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa". 56

Para Bárbara Freitag a terminalidade expressa no primeiro objetivo retromencionado

"significa que estudantes do ensino médio podem e devem sair

(56) BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de ensino de 1º e 2º graus. Legislação e normas do ensino de 2º grau. Brasília, 1979. p. 474.

da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas." ⁵⁷

Maria Terezinha T. Saraiva, já referida nesta unidade, trouxe ao texto do seu parecer o seguinte excerto da Exposição de Motivos que encaminhou o anteprojeto da lei de diretrizes e bases:

"Não há mais lugar, no Brasil de hoje, para o dualismo de uma escola média que leva à universidade e outra que prepara para a vida. A escola é uma só e deve sempre cumprir essas duas funções indispensáveis a uma educação verdadeiramente integral." ⁵⁸

A preparação para o curso superior através do 2º grau é uma tarefa aparentemente possível pois um razoável número de egressos da 3a série do 2º grau alcança a 1ª série do curso superior. Apesar de não se dispor de dados estatísticos de acompanhamento confiáveis (pois não se sabe dos alunos egressos de um nível de ensino quais os que ingressam no seguinte) com projeção em escala de tempo, a comparação das frequências escolares de 1980, em Santa Catarina, entre os vários níveis demonstra que em relação à frequência da 3a série do 2º grau (773.207) havia um equivalente de 46,72% ingressando no curso superior (361.249). Este percentual pouco significa ao se comparar a matrícula da 3a série de 2º grau (773.207) com a última do 1º grau (1.326.042) = 58,30%, e menos ainda, ao comparar o ingresso ao curso superior (361.249) com os concludentes

(57) FREITAG, Bárbara. Op. cit. p. 95.

(58) BRASIL. MEC. Idem. n. 475.

de 1º grau (1.326.042) = 27,24%. Em termos de alcance social, de equilíbrio na distribuição dos "benefícios públicos", é de se entender que, apesar de compreensível o interesse, a necessidade e a conveniência de se instrumentalizar o ensino de 2º grau como acesso ao ensino superior, deva ser atentado para o papel do ensino como canal de acesso ao trabalho. Considerando-se que ao ensino de 2º grau foi destinada a atribuição de promover a preparação para o trabalho, é preocupante saber que este papel poderá ser preterido em função do favorecimento ao ensino de continuidade voltada para a Universidade. Aceito o fato de que o caminho para o curso superior não é o compromisso maior do 2º grau, é conveniente se atentar para as filigranas em torno do tipo de atendimento que o 2º grau deva dar. M^a Terezinha Saraiva chama a atenção para o assunto alertando que

"existem cerca de 1.000 ocupações que exigem escolaridade de 2º grau. Seria impossível às escolas proporcionarem aos alunos a parte operacional de todas as ocupações, para as quais há oferta no mercado de trabalho. Além de ser inviável por motivos econômicos, uma solução desse tipo não seria fácil, pois é quase certo não poderem as escolas acompanhar permanentemente a evolução dos processos de trabalho". 59

A polêmica sobre a profissionalização como terminalidade e o ensino propedêutico como dois caminhos a definir dentro da interpretação e aplicação da lei de diretrizes e bases

(59) BRASIL. MEC. Op. cit. p. 484.

levou muitos educadores e instâncias governamentais a se pronunciarem sobre o assunto. É digna de nota a observação conciliadora do Padre José Vieira de Vasconcelos no Parecer nº 45/72:

"Até pouco tempo, quando se falava de tecnologia em confronto com educação acadêmica, notavam-se com freqüência dois fatores subentendidos. O primeiro era identificar-se humanismo com cultura acadêmica como se as matérias de cultura geral, de sua natureza, aperfeiçoassem o homem e as disciplinas técnicas o deformassem. Na verdade, umas e outras aperfeiçoam o homem se o servem, e deformam-no se fazem dele um instrumento. Neste contexto, humanismo é ponto de vista e orientação, mais que área de conhecimento. (...) Estes dois aspectos da educação, humanismo e tecnologia, têm na lei, uma tradução: 'educação geral e formação especial.'"⁶⁰

Esta harmonização não se encontra em todos os educadores e o Conselheiro Paulo Nathanael, na sua explicitação de voto referente ao Processo nº 11.543/75 (que desembocou no Parecer nº 75/75), dentre outros argumentos, trouxe a lume considerações acerca da multiplicidade das habilitações possíveis em virtude da multiplicidade de opções profissionais (ocupacionais) e que merecem atenção não só em função de sua implicação na prática como em função de suas implicações formais e institucionais:

"(...) pode ocorrer a hipótese de que se formem técnicos para

(60) BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CFE. Parecer 108/83. Brasília, 1983. p. 10.

profissões não regulamentadas, o que a nosso ver estabelecerá uma impropriedade, eis que uma das características do técnico é a de estar ligado a uma profissão regulamentada. O portador desse diploma te-lo-á registrado no MEC, mas com ele poderá não obter o registro profissional correspondente, nos órgãos de fiscalização do trabalho." 61

No propósito de se afinar o ensino de 2º grau mais com a realidade o MEC emitiu o Parecer 76/75, já comentado em parte anteriormente, o qual, entre outras recomendações,

"criava as chamadas habilitações básicas, ou seja, a preparação do aluno, não para determinada habilitação profissional, mas para uma família ocupacional, transferindo o coroamento dessa formação (não compulsória) para a empresa ou às escolas técnicas." 62

A despeito da aparente intenção de proporcionar uma preparação para o trabalho através de uma formação mais abrangente, uma de suas implicações - a formação profissional através de atividade prática em empresa ou escola técnica - ficou comprometida a partir da Lei 7.044/82, a qual, apesar de vir no rastro do decantado Parecer 76/75, desconsiderou um requisito primordial para que não se perdessem os objetivos do próprio Parecer. O descaso aqui denunciado se refere à nova redação da Lei 7.044/82, que, se por um lado amplia o caput do Art. 6º da Lei 5.692/71, por outro restringe as possibilidades de

(61) BRASIL. MEC. Legislação e normas do ensino de 2º grau. p. 515

(62) SILVA, Eurides Brito da. (Parecer 108/83-MEC) p. 3.

exeqüibilidade da aparente proposta da própria Lei 7.044 / 82, pois a supressão do parágrafo do mesmo artigo suprime também o estímulo à empresa, necessário a que a pretendida "cooperação" se efetue.

A profissionalização da Lei 5.692 deixa de ser a tônica da educação a partir do advento da Lei 7.044, que aboliu a expressão "qualificação para o trabalho" na caracterização do ensino (Art. 1º); deixou de se preocupar com o conteúdo da preparação dos currículos, privilegiando seu "modus faciendi" (Art. 5º); restringiu as possibilidades da profissionalização através de atividades na comunidade (Art. 6º; e privilegiou, para a ordenação do currículo, as "diferenças individuais dos alunos" em detrimento da variedade de habilitações do 2º grau (Art. 8º).

Uma postura mais consentânea com a realidade brasileira é a que estatui o ensino supletivo com a finalidade de suprir a escolarização a nível de 1º grau, para maiores de 18 anos, e a nível de 2º grau para os maiores de 21 (Art. 24 e 55). Ainda dentro da suplência, instituíram-se cursos de aprendizagem e qualificação profissional. Na realidade a lei apenas acolheu em texto único atividades que na prática, sob a égide da iniciativa privada, estão quase completando um jubileu (Art. 27). ⁶³

O custeio da educação mereceu atenção especial, dando ênfase ao salário-educação e à qualificação dos trabalhadores

(63) observar na unidade seguinte o papel e a atuação do SENAI e SENAC.

menores e empregados de empresas comerciais e industriais.

Vale ainda frisar que a legislação básica norteadora do ensino de 1º e 2º graus atribuiu aos Conselhos de Educação a incumbência de normatizar o tratamento especial a ser dispensado a "alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados" (Art. 19)

Para melhor compreensão do alcance da norma serão apresentados resultados numéricos obtidos na execução do ensino de 1º e 2º graus no âmbito do Estado de Santa Catarina, abrangendo o produto da ação governamental e também o da iniciativa privada. Igualmente serão demonstrados não só os resultados do ensino regular mas também os do ensino supletivo. A crítica do paralelismo de sistemas será discutida na próxima unidade.

A eleição de Santa Catarina como recorte espacial para demonstração dos resultados da atuação dos sistemas de ensino é, por um lado, cômoda, em virtude da conveniência geográfica, e por outro, segura e significativa, ao se levar em conta que - com base no Censo de 1980 efetuado pelo IBGE - Santa Catarina ocupa no cenário nacional o 1º lugar no cumprimento da meta de escolarização obrigatória nos termos constitucionais para o ensino de 1º grau, e o 4º lugar no atendimento da clientela estimada para o 2º grau.

No atendimento do ensino de 1º grau a evolução do percentual de matrículas obrigatórias durante os cinco últimos

anos foi o seguinte:⁶⁴

ANOS:	1980	1981	1982	1983	1984
PERCENTUAL:	84,75	82,09	80,70	80,14	78,65

Durante o ano de 1984 a ministração do ensino de 1º grau em Santa Catarina obteve, de acordo com a dependência administrativa, os seguintes resultados: ⁶⁵

DEPENDÊNCIA ADMINISTR.:	Municipal	Estadual	Federal	Particular	Total
MATRÍCULA INICIAL:	140.667	500.641	1.129	59.966	702.403

Nos mesmos moldes o atendimento do ensino de 2º grau a apresentou nos últimos cinco anos a seguinte evolução:

ANOS:	1980	1981	1982	1983	1984
PERCENTUAL:	15,43	15,66	15,57	15,29	14,87

Em 1984 os resultados do ensino do 2º grau foram estes:

DEPENDÊNCIA ADMINISTR.:	Municipal	Estadual	Federal	Particular	Total
MATRÍCULA INICIAL:	479	49.648	3.283	43.263	96.673

O ensino de 2º grau, pela sua importância como processo de profissionalização, merece maior atenção na apreciação de seu desempenho, principalmente ao se ter em conta que Santa Catarina é um dos Estados da Federação com maiores índices de escolarização.

(64) dados não oficiais, calculados a partir do QUADRO III

(65) não estão disponíveis os dados de matrícula final e aprovação.

Vale observar que há cinco anos havia cerca de quarenta municípios catarinenses sem escola de 2º grau. ⁶⁶ Este panorama já melhorou mas o Cadastro das Unidades Escolares de Santa Catarina de 1984 ainda indicava a falta do ensino de 2º grau em onze municípios.

Tanto o ensino de 1º grau como o de 2º grau são administrados através das unidades de coordenação regional de ensino - UCRE que, em número de vinte, atendem todos os municípios do Estado.

As UCRE's integram a administração estadual do ensino regular, bem como do supletivo. Este, previsto constitucionalmente nos Artigos de 24 a 28, obteve durante o ano de 1984 números expressivos no que tange à sua mobilização, à atração e necessidade que o mesmo representa para os que não obtiveram sua escolarização na idade estabelecida. Os dados de 1984, parciais, se referem apenas às matrículas, não ao número de aprovados, mas denotam a importância que a obtenção de um certificado significa para o cidadão. O 1º grau teve, no 1º semestre '84, um total de 7.555 matrículas. O 2º grau, também no 1º semestre, recebeu 2.458 matrículas, e no 2º semestre o total de 1.980 inscrições.

Além do ensino regular, ministrado em escolas particulares, municipais, estaduais e federais, é ministrado, através da Secretaria de Educação e entidades privadas, o ensino

(66) SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. O ensino de 2º grau em Santa Catarina. Florianópolis, 1980, p. 29.

supletivo, que abrange, de acordo com o Parecer 699/72: suplência, suprimento, qualificação e aprendizagem.

Suplência - supre a escolarização regular não cumprida em idade própria.

Suprimento - atualiza conhecimentos, oferecendo oportunidades de aperfeiçoamento, mediante repetida volta à escola para os que tenham suprido o ensino regular no todo, ou em parte.

Qualificação - visa à preparação para o trabalho em cursos de duração variável que não exigem grau de escolaridade.

Aprendizagem - objetiva a formação metódica no trabalho, ministrado pelas empresas a seus empregados de 14 a 18 anos, diretamente, ou por meio de instituições que se mantêm para este fim.

Na prática a suplência do ensino se processa através de provas de equivalência para o 1º e o 2º grau, cursos de qualificação a nível de 1º grau (sem terminalidade), e provas de equivalência profissional para concludentes do 2º grau com dois anos de trabalho.

Fora do âmbito da administração estadual as outras formas de suplência - conforme disposto no Art. 27 da Lei 5.692/71 - em consonância com o Art. 178 da Constituição da República - são oferecidas pelo SENAI, SENAC, SENAR e MOBRAL. Subordinada à administração indireta do Estado atua ainda a FUCAT.

O SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, criado em 1942, promove a suplência em duas modalidades: aprendizagem industrial e qualificação profissional. Os recursos do SENAI são oriundos do recolhimento de 1% sobre a folha de pagamento (salário de contribuição) das empresas industriais, recolhimento este feito ao IAPAS (nos mesmos moldes das demais contribuições do sistema de previdência) e posteriormente repassado ao SENAI.⁶⁷ As empresas com mais de 500 empregados contribuem adicionalmente com mais 0,2% sobre o montante do salário de contribuição recolhido ao SENAI/DN - Departamento Nacional.⁶⁸ A atuação do SENAI se faz por ação direta em suas unidades de treinamento, e por ação indireta, ou através de convênios com entidades educacionais para que executem programas de profissionalização, ou através de convênios com as empresas, permitindo a estas a isenção ou retenção de parte da contribuição para desenvolvimento de programas próprios.

A ação indireta por convênios com empresas pode ser realizada sob a forma de: Acordo de Retenção Parcial, Termo de Cooperação Técnica e Financeira e Acordo de Isenção.⁶⁹

O Acordo de Retenção Parcial da C.A. possibilita à empresa reter de 30% a 50% da contribuição devida para executar programas nos quais a empresa tem de investir complementamente um valor no mínimo igual ao da retenção. Estes programas são acompanhados pelo SENAI/DR - Departamento Regional. (D.L.

(67) contribuição geral = C.G.

(68) contribuição adicional = D.A.

(69) a respeito de treinamento na empresa ver também Lei 6297/75

4048/42; Portaria 30.082/79 M. Trabalho; Resolução 113/79 Conselho Nacional do SENAI).

O Termo de Cooperação Técnica e Financeira é formalizado com o DR e permite reter de 10% a 15% da C.G., recolhendo a diferença diretamente ao SENAI. (Regimento SENAI, Art. 50; Resolução 005/78 CFMO; Resolução 90/72 Conselho Nacional SENAI). Santa Catarina iniciará esta modalidade durante 1985.

O Acordo de Isenção da C.G., formalizado com o DR, implica em algumas condições a serem cumpridas pela empresa: manter uma matrícula mínima de 5% a 15% sobre o número total de empregados qualificados que a empresa tem. O SENAI efetua pesquisa local.

Não havendo empregados a treinar a empresa deve indicar candidatos da comunidade e contribuir com 1/2 salário mínimo per capita.

A aprendizagem industrial se destina a alunos de 14 a 18 anos e a qualificação industrial a alunos maiores de 18. A aprendizagem com equivalência ao ensino regular é ministrada apenas nos Centros de Formação Profissional do SENAI em Blumenau e Joinville/Sul, em cursos de carga mínima de 3.300 horas. Em Santa Catarina o SENAI dispõe de instalações próprias para o ensino (instrução individualizada ou socializada) nos municípios de: Blumenau, Joinville Sul, Joinville Norte (Centros de Formação Profissional), Brusque (Centro de Treinamento Têxtil), Caçador, Chapecó, Itajaí, Jaraguá do Sul, Joaçaba, Rio do Sul, São Bento do Sul, São José e Tubarão (Centro de Treinamento)

Canoinhas, Concórdia, Criciúma, Lages, Mafra, São Miguel do Oeste, Videira (Agências de Treinamento).

"Para o SENAI - SC a política de equidade é a que responde ao privilegiamento dos setores, atividades e pessoas de menor poder de barganha; de menor poder de expressão e manifestação das suas vontades e interesses; de menor capacidade de exercer influência e de se representar, de falar e ser ouvido. Santa Catarina construiu a etapa da acumulação e pode partir para juntar a acumulação e a distribuição em doses que privilegiem a distribuição. Não se trata, evidentemente, de reduzir ao número mínimo o investimento, o crescimento, a multiplicação. Trata-se de orientar o investimento, o crescimento, a multiplicação para setores, atividades e pessoas que tenham ficado relativamente à margem. A política de equidade é um modo de expansão por outros caminhos que não os ortodoxos. A política de equidade deve presidir a presença do SENAI ao longo dos próximos anos, até os Noventa." 70

O Decreto-Lei 8621/1946 criou o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, com o objetivo de dotar o setor terciário de um instrumento de capacitação de mão-de-obra. Em Santa Catarina o SENAC tem suas bases operacionais em Florianópolis, Blumenau e Joinville com os Centros de Formação Profissional e em Caçador, Chapecó, Criciúma, Itajaí, Jaraguá do Sul, Joaçaba, Lages, Mafra, Rio do Sul e Tubarão com as Agências de Formação Profissional, desenvolvendo programas de

(70) SENAI. Departamento Regional de Santa Catarina. "SENAI de Santa Catarina - 30 anos a serviço da indústria". Florianópolis, 1984.

ação direta e indireta.

A manutenção do SENAC se dá nos mesmos moldes e percentuais estabelecidos para o SENAI e permitiu ao Departamento Regional de Santa Catarina atender em 1984 a uma matrícula total de 45.741 treinandos.⁷¹ Os pré-requisitos para ingresso a um programa do SENAC são variáveis. Nos cursos de aperfeiçoamento é importante que o aluno ou esteja trabalhando, ou já tenha frequentado curso de qualificação. O SENAC não promove a intercomplementaridade em Santa Catarina, inviabilizando a continuidade de estudos no sistema regular. Na prática os programas do SENAC não cumprem todos os rigores da lei, seja na manutenção de um percentual mínimo de 5% de matriculados em treinamento (dificuldade de controle e fiscalização), seja na idade mínima para ingresso em cursos de qualificação (em virtude de contradição na própria lei), seja na equivalência para continuação dos estudos.

O SENAR - Serviço Nacional de Formação Profissional Rural, criado em 1976 pelo Decreto 77.354, é mantido com recursos oriundos do BIRD e do Ministério do Trabalho. Em Santa Catarina o trabalho do SENAR se desenvolve a partir da Delegacia em Florianópolis, do Centro de Treinamento de Camboriú (Centro de Formação Profissional Rural - FPR), responsável pelas Agências de Tubarão, Criciúma, Lages e Rio do Sul, Centro de Videira (implementação), responsável pelas Agências de Mafra, Campos Novos, Xanxerê e São Miguel do Oeste. A atuação da entidade obedece a três modalidades: autônoma, conjunta (par-

(71) ver QUADRO X.

ticipação com Sindicatos, cooperativas, CIDASC, EMATER), e delegada (repassa verbas para outros órgãos ministrarem treinamento). Esta última modalidade deixa de ser executada à medida que o SENAR tem condições de operação própria. Os tipos de treinamento são: qualificação e aperfeiçoamento. A clientela é localizada e recrutada por um mobilizador em contato direto com a população rural, ou por solicitação de entidades. A clientela é formada por pequenos produtores e trabalhadores assalariados do meio rural. A finalidade dos programas do SENAR é capacitar o indivíduo para um trabalho mais produtivo, com maior domínio de técnicas agrícolas, pecuárias, de manutenção de implementos agrícolas e de instalações agrícolas.

De janeiro a dezembro de 1984 foram treinadas 915 turmas com 10.011 treinandos, com a carga horária de 10.211 horas, através da Delegacia de Santa Catarina.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, criado pela Lei 5379/15.12.67 e instalado em 1970, desenvolve dois programas básicos: Alfabetização Funcional e Educação Integrada. Os recursos são constituídos principalmente (98%) pelos recursos captados pela contribuição de 2% sobre o imposto de renda devido pelas pessoas jurídicas (Lei 1848/81). O Programa de Alfabetização Funcional se limita ao ensino do domínio da leitura, escrita e rudimentos de cálculo, através de uma discutida metodologia apropriada e distorcida a partir do método Paulo Freire. O Programa de Educação Integrada (PEI) promove o ensino supletivo equivalente às quatro séries iniciais do 1º grau, não oferecendo terminalidade ao concludente mas

uma capacitação para prosseguimento dos estudos ao nível de 5a série do 1º grau. Em Santa Catarina o PEI atendeu em 1984 um total de 6.199 alunos em 255 classes. Dentro de uma proposta de educação continuada o MOBREAL desenvolve o PETRA - Programa de Educação Comunitária para o Trabalho, ministrado por pessoas habilitadas da comunidade e por entidades que atuam na área da profissionalização, em cursos rápidos de 40 a 80 horas aproximadamente. Em Santa Catarina o PETRA acusou em 1984 o desenvolvimento de 3.492 cursos, envolvendo 50.889 alunos. O elevado número obtido, significativo do ponto de vista de promoção da entidade, não significou o atingimento dos objetivos declarados do programa: aumentar a renda e qualificar o indivíduo para o desempenho de uma ocupação profissional. Assim, dentro de uma política de descentralização, a Coordenação de Santa Catarina suspendeu a execução do programa nos moldes costumeiros e optou por uma nova linha de atuação: priorizar o aspecto pedagógico do ensino supletivo, encaminhar os egressos dos Programas de Alfabetização Funcional e de Educação Integrada para entidades que desenvolvam programas profissionalizantes (SENAI, SENAC, SENAR, FUCAT), comprando as matrículas para esta clientela nas entidades referidas com os recursos alocados no programa.

A FUCAT - Fundação Catarinense do Trabalho, órgão criado em 1975 por iniciativa do Estado de Santa Catarina e mantido por recursos oriundos do próprio Estado bem como de convênios, promove a educação para o trabalho através de duas áreas de ação: artesanato e treinamento de recursos humanos. Os cursos promovidos pela FUCAT têm função supletiva, são destinados

a pessoas acima de 14 anos, mas não objetivam proporcionar uma continuidade de estudos, tendo caráter terminal e concedendo aos concludentes certificados de habilitação para o trabalho reconhecidos pelo CFMO. Os cursos são de três modalidades:

1. iniciação profissional - curta duração - 30 a 40 h..
2. qualificação profissional - longa duração - 150 a 400 h..
3. aperfeiçoamento profissional - curta duração - 30 a 40 h..

Os programas da FUCAT, executados ou por ação direta ou indireta, têm sua base de apoio nas Agências de Criciúma e Brusque e nos Centros de Treinamento de Caçador, Capinzal, Chapecó, Concórdia, Curitibanos, Florianópolis, Joaçaba, Lages, Penha, Rio do Sul, São Francisco do Sul, São Ludgero.

A clientela dos programas da FUCAT é preferencialmente de baixa condição financeira (renda familiar de 0 a 4 salários) e atingiu em 1984, através de cursos e palestras, o número aproximado de 20.000 participantes, distribuídos por aproximadamente 1.300 turmas, das quais os cursos de qualificação absorveram uma população predominantemente feminina de 65%.

A proposta básica da FUCAT é dotar o mercado de trabalho do profissional necessário e oferecer ao indivíduo uma oportunidade ou de se situar melhor dentro do trabalho que já está desempenhando, ou de poder gerir sua subsistência através de um trabalho independente.

A despeito de a educação especial não estar vinculada obrigatoriamente à educação profissionalizante, é imprescindível abordá-la, pois se a ação educativa deve considerar o edu

cando como um ser em preparação para vivenciar a realidade integral e globalmente como o sujeito da transformação do uni-verso, ela não conseguirá cumprir esta tarefa se não atentar também para o atendimento ao excepcional.

Ainda que a educação especial não fosse um mandamento constitucional (Emenda 12/78 da Constituição Federal) e uma determinação da lei de diretrizes e bases da educação (Lei 5.692/71, Art. 99), ela se faria impor pela eloquência de seu valor em face das constatações quanto ao índice de excepcionalidade das populações. O Plano Estadual de Educação 1985-1988 do Estado de Santa Catarina ⁷² contempla o assunto e, por ocasião da introdução ao mesmo, denuncia a existência de quase 350.000 (trezentos e cinquenta mil) excepcionais em Santa Catarina.

"Estudos e levantamentos feitos pela Fundação Catarinense de Educação Especial revelam que na Grande Florianópolis, nas escolas periféricas que recebem a população menos favorecida, o índice de deficientes mentais educáveis e de alunos com dis-túrbio de conduta varia de 6% a 13% da clientela escolar de 1a a 4a série," ⁷³

A excepcionalidade mais freqüente é a mental. A SE não descurou do assunto e através da FCEE (Fundação Catarinense de Educação Especial), órgão da administração indireta da SE, procura fazer com que esta cumpra suas funções: coordenar a polí

(72) p. 46

(73) SANTA CATARINA. Plano Estadual de Educação 1980-1983.p.88

tica de educação especial do Estado de Santa Catarina e executar o atendimento direto a excepcionais. De acordo com o tipo e o grau de excepcionalidade o atendimento ao excepcional é feito em escola especial, centro de desenvolvimento humano ou instituição de educação especial. De modo particular os deficientes sensoriais, a partir de zero (0) anos, são atendidos em sala de recursos, enquanto os deficientes mentais educáveis, a partir dos oito (8) anos, são atendidos em classe especial, com professor habilitado, em estabelecimento de ensino regular.

"(...) as dificuldades de escolarização dos deficientes sensoriais e deficientes físicos, adultos e adolescentes poderão ser amenizados com os recursos oferecidos pelo ensino supletivo, principalmente nas funções básicas de suplência e qualificação." 74

A educação especial, em 1984, no Estado de Santa Catarina, atendeu 10.110 estudantes. 75

Neste texto não estão arrolados os cursos informais promovidos por igrejas, sindicatos, grupos comunitários, LBA, SESC, SESI etc... Seu valor é indiscutível mas seu universo não é facilmente mensurável, sendo trabalhosa uma avaliação a seu respeito a curto prazo e dentro de uma tarefa cuja proposição não se dirige propriamente a eles.

Os bosquejo do comportamento dos sistemas educacionais disponíveis bem como das oportunidades e limitações oferecidos pelos mesmos é apenas consequência dos procedimentos que com

(74) Idem. p. 89.

(75) ver QUADRO V.

põem a ação do Estado no afã da consecução de seus objetivos (os do Estado). O substrato da ação educativa sofre intercorrências de toda ordem e a análise daquela não se faz completa sem a identificação e a discussão destas.

C A P Í T U L O I I I

SINTAXE DA AÇÃO EDUCATIVA

3. Sintaxe da ação educativa

"Sintaxe. (do gr. syntaxis, 'ordem, disposição', pelo lat. syntaxe.) S. f. l. Parte da gramática que estuda a disposição da palavra nas frases e a das frases no discurso, bem como a relação lógica das frases entre si (...)"⁷⁶

Por sintaxe da ação educativa pretende-se identificar e descrever as articulações da dinâmica da ação educativa, localizar os espaços públicos em que e pelos quais o processo educativo deixa de ser um postulado programático e passa a constituir uma atividade, uma ação, uma realização de um compromisso legal e social da instância governamental.

Alguns tópicos dessa dinâmica da ação educativa chamam mais atenção e pedem uma atenção mais acurada, como é o caso da discussão do espaço ocupado pela educação, da estruturação e funcionamento do sistema educacional enquanto instância administrativa, do suporte financeiro, do suporte do processo educacional, do planejamento e da participação social na definição dos caminhos de viabilização de suas expectativas.

Para a discussão deste capítulo ter-se-á sempre em mente que a ação educativa tem uma dupla implicação. Uma, que se refere ao Homem. É o que se depreende da afirmação de Rogério Cerqueira Leite, citado por Alcides Abreu, ao chamar de educação

"o conjunto de conhecimentos e atitudes que permite ao homem a utilização dos recursos à sua disposição em benefício de sua satisfação física, psicológica e espiritual."⁷⁷

A outra se refere ao Estado, - destacando o acionamento de instituições deste e da sociedade e ressaltando a existência de

(76) FERREIRA, Aurélio B. de H. Novo dicionário da língua portuguesa. 1. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, s.d. p. 1306

(77) ABREU, Alcides & ABREU, Márcia Donner. Educação: Prioridade nacional. Florianópolis, Editora da UFSC, 1982, p. 14

uma finalidade antropocêntrica - , e é melhor compreendida através da conceituação da educação como

"a ação do Estado através de instituições, como a escola e meios de comunicação, no sentido de preparar o homem para uma participação responsável nos destinos da sua comunidade, moldar o cidadão, propiciar a mobilidade social e com estas abrir os canais de ascensão do estrato apolítico para o estrato político da sociedade, e formar recursos humanos para o desenvolvimento nacional."78

Deve-se ampliar o sentido da expressão "ação do Estado". Ela não se restringe à identificação apenas das realizações da administração pública , do Governo, mas alcança o significado do conjunto das realizações - voltadas ao propiciamento da educação - ocorridas em função da atividade dos vários segmentos que compõem a sociedade e dos vários níveis de poder, que, em última instância, constituem o Estado.

3.1. O "locus" da Educação

Para elucidar a questão do "locus" da educação no exercício democrático, levando em conta o que ele denomina de "marginalidade" (a desescolarização de uma população que formal, efetiva e legalmente deveria estar na escola); Dermeval Saviani constrói a teoria da pedagogia revolucionária, depois de analisar as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. Ele define as teorias não-críticas "que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade"79 . Entre estas estão alinhadas a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. As teorias crítico-reprodutivistas "entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização"79 . Destas o Autor considerou como mais relevantes a "teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica" (Bourdieu e Passeron); a "teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE)" (Althusser); e "teoria da escola dualista" (Baudelot e Establet)80 .

Para Saviani uma pedagogia revolucionária está centrada na igualdade essencial entre os homens. Esta igualdade não deve ser apenas formal , e sim, real. Para tanto esta pedagogia procura se articular com as forças emergentes da sociedade, convertendo-se "em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária", e assumindo como uma das principais tarefas , tanto do processo educativo genericamente considerado quanto da escola em particular, a "difusão de conteúdos vivos e atualizados"81 .

(78) MELO, Osvaldo Ferreira de. O dicionário de Direito Político. Rio, Forense, 1979, p.43

(79) SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia, 2a ed. SP., Cortez, 1984, p.7.

(80) Idem. p.20

(81) Idem. p.68

Como diretrizes dos métodos de ensino SAVIANI recomenda que se mantenha "continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade."⁸² Neste sentido o ponto de partida para o processo educacional deve ser a "prática social, que é comum a professor e alunos."⁸² Os métodos de ensino, que devem atentar para uma evolução cíclica, onde a prática social é ponto de partida e ponto de chegada, devem também conduzir a quatro momentos de transformação. O momento subsequente ao início do processo em que alunos e professores estão nitidamente em patamares distintos, é o da "problematização", quando se deve "detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar."⁸³ A seguir a "instrumentalização" deve permitir a "apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem." O terceiro momento, o da "catarse", é entendido como a "efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social." O último momento se confunde com o próprio ponto de partida: a prática social, quando os alunos conseguem "expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor."⁸⁴

Saviani conclui que "a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada." ⁸⁵ e que a "pedagogia revolucionária não é outra coisa se não aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da (...) transformação das relações de produção:"⁸⁶

O modelo de pedagogia revolucionária, que não desconhece o papel ideológico e a consequente manipulação do mesmo, se pauta na consciência dessas limitações e a partir dela propõe a reconstrução social através da ação educativa. Esta educação de transformação social é, portanto, considerada "como um esforço de liberta

(82) Idem p. 73

(83) Idem p. 74

(84) Idem p. 75

(85) Idem p. 76

(86) Idem p. 79

ção do homem e não como um instrumento a mais de sua dominação."87

A possibilidade da educação como agente de mudança é ilimitada, mas a sua resposta em termos de alcance social e político é restringida por circunstâncias exteriores. Este é o alerta do Relatório Faure:

"(...) não se pode esperar da educação mais do que pode dar nem imaginar que a educação crie por si as soluções dos problemas fundamentais da nossa época."88

Para que a educação possa ser efetivamente um instrumento renovador e não apenas um aparelho de domesticação, se propõe para a sua inserção um modelo em que a educação e sociedade mantêm uma relação biunívoca, conforme se depreende da afirmação:

"O modelo antropoecossocioanimacêntrico (antropoecocêntrico) é a expressão globalizante do desenvolvimento, o Homem, valor supremo na ordem do mundo, se realiza em simbiose com o ambiente; transcende ao puramente tangível e tem exigências que os bens materiais apenas não satisfazem; é compulsoriamente solidário com outros homens; a Sociedade é dele um habitat natural. A proposição antropoecocêntrica é a que pode assegurar a supervivência do Homem no Planeta pois ela só é que é capaz de promover uma radical mudança no coração humano."89

O papel da educação só se cumpre dentro de um exercício político, um exercício de administração das instâncias de deliberação e execução da atividade do Estado, através de uma política educacional. A esse respeito merece atenção a observação de que

"o conceito de política educacional dissimula sua função quando entendido como diretrizes e normas emanadas do aparelho de Estado. Igualmente, quando concebida como uma questão técnica de ordenamento de coisas, pessoas e recursos ou de processos e cursos de ação, formalmente relacionados para minimizar os custos e maximizar os produtos."90

(87) FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 12. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981, p. 122.

(88) FAURE, Edgar et alii. Aprender a ser. Lisboa, Bertrand/ São Paulo, Difel. 1974, p.175

(89) ABREU, Alcides & ABREU, Márcia Donner. Op.cit. pp.181-182

(90) SÁ, Nicanor Palhares. Política educacional e populismo no Brasil. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979, p. 11.

"Como política de ensino entendo toda a decisão provinda dos aparelhos de Estado que incida diretamente na forma e conteúdo das atividades desenvolvidas na escola."91

Portanto, mesmo que a política educacional transcenda o aspecto formal, o seu exercício não se cumpre sem se valer do aparelho estatal como suporte da ação educativa. Para um entendimento mais fácil pode-se conceber a participação objetiva do Estado dentro da política educacional através de dois tipos de suporte: o do sistema e o do processo educacional. A participação subjetiva se dá através do planejamento, que é também a sua mais nítida dimensão ideológica.

3.2. Os suportes do sistema educacional

Os suportes do Sistema Educacional, caracterizado como uma das formas de participação objetiva, são: o suporte Administrativo e o Financeiro.

a) Suporte Administrativo

O Suporte Administrativo envolve as várias instâncias de execução da função Educação e Cultura preconizadas na orientação programática do governo e abrangem desde a esfera federal até a estadual, a regional e a municipal.

Num recorte espacial, o sistema educacional de Santa Catarina, voltado aos ensinos básico e de 2º grau, bem como ao supletivo e ao especial, abrange a nível de Estado a Secretaria de Educação, a qual tem alcance regional através de vinte Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCRE) cujas sedes são: Florianópolis, Tubarão, Criciúma, Blumenau, Joinville, Rio do Sul, Lages, Mafra, Joaçaba, Concórdia, Chapecô, São Miguel do Oeste, Itajaí, Caçador, Araranguá, Brusque, Xanxerê, Canoinhas, Jaraguá do Sul, Laguna.

Esta articulação espacial permite ao Estado abranger (com exceção de três), quase todos os municípios do território catarinense, cobrindo 75% da matrícula de 1º grau, conforme dados do Plano Estadual de 1980-1983.

Tanto o ensino de 1º grau como o de 2º grau têm suas dire-

(91) MACHADO, Lia Zanotta. Estado, escola e ideologia. São Paulo, Brasiliense, 1983, p.127

trizes traçadas pela Lei 4.394 de 20.11.69, que instituiu o Sistema Estadual de Ensino. Destacam-se os seguintes artigos:

"Art. 33 - O ensino a ser ministrado no ciclo básico tem por finalidade auxiliar, orientar e estimular o desenvolvimento integral da personalidade do educando.

Art. 36 - O 1º grau, em especial o primeiro semestre, será destinado à adaptação da criança à escola, oferecendo-lhe educação dos sentidos, educação social e artística, familiarização com símbolos e sinais gráficos de leitura, da escritura e da aritmética e desenvolvendo-lhe hábitos de saúde e higiene.

Art. 38 - Nos quatro últimos graus (...) se proporcionará ao escolar o despertamento de vocações e orientações profissional.

Art. 45 - O currículo escolar se desenvolverá em três etapas não estratificadas, assim distribuídas: (...) c) ETAPA III - Orientação para o trabalho, generalizações, sistematização de conteúdo a ser vencida entre a segunda metade do sexto grau⁹² até o término do oitavo grau.

Art. 66 - O ensino secundário tem por fim a formação integral da personalidade do adolescente, mediante atividades que estimulem o harmonioso desenvolvimento da inteligência e do corpo, aprimorando seu caráter e sensibilidade e que promovam sua livre participação na vida social e cívica e lhe proporcionem com o acesso à cultura, conhecimentos que possam servir de base a estudos de nível superior."

Um elemento vital no suporte administrativo da educação é o Conselho Estadual de Educação, previsto já na Lei de diretrizes e bases da educação nº 4024, de 20.12.1961, e instituído no Estado de Santa Catarina pela Lei 3030 de 15.5.1962, alterada pela Lei 5.808, de 19.11.1980, a qual estatui no caput do artigo 3º - "O Conselho Estadual de Educação será constituído de vinte e um membros, nomeados pelo Senhor Governador do Estado, dentre pessoas de notório saber e de reconhecida capacidade e experiência em assuntos educacionais."

A competência do Conselho Estadual de Educação é estabelecida pela Lei 4.394 de 20.11.1969, artigo 109 e seguintes, dos

(92) grau = série pela nomenclatura da Lei 5.692/71.

cuais foram destacados os dispositivos que se relacionam diretamente com o ensino básico e a preparação para o trabalho.

"Art. 109 - Ao Conselho Estadual de Educação (...) compete...

(...)

b) aprovar os regulamentos e a orientação do ensino oficial e particular (...)

c) aprovar ou estabelecer o planejamento integral da educação para o Estado, (...)

(...)

e) aprovar a organização, os cursos de estudo das escolas oficiais de todos os graus e ramos, de quaisquer das instituições suplementares ou complementares do sistema regular e de extensão de educação do Estado, (...)

(...)

h) indicar duas ou mais disciplinas obrigatórias para o sistema de ensino do ciclo básico (...) e do ciclo médio (...)

(...)

q) aprovar a estrutura e organização dos cursos de aprendizagem industrial e comercial, administrados por entidades industriais e comerciais, nos termos da legislação vigente, bem como a prestação de contas dessas entidades.

(...)

Art. 122 - As instruções do Conselho disporão sobre:

a) programas para as escolas de ciclos básicos e médio, mantidas pelo Estado;

b) compêndios cuja adoção seja recomendada às referidas escolas;

c) regimentos para a administração dos estabelecimentos de ensino do Estado e dos Municípios."

Os artigos seguintes do Regimento do Conselho Estadual de Educação são os mais significativos com referência ao ensino básico e de 2º grau, bem como com referência à preparação para o trabalho:

"Art. 22 - O Conselho Estadual de Educação terá as seguintes atribuições:

1) supervisionar e controlar a execução do Plano Estadual de Educação, votando inclusive, a sua reformulação, de acordo com a legislação vigente;

(...)

15) autorizar experiências pedagógicas com regimes es peciais, no ensino de 1º e 2º graus, assegurando a vali dade dos estudos realizados.

(...)

23) decidir, em grau de recurso, sobre o cumprimento da obrigatoriedade das empresas industriais, comerciais e agrícolas de manterem ensino de 1º grau gratuito para seus servidores e seus filhos;

24) aprovar a estrutura e organização dos cursos de a prendizagem industrial e comercial inclusive administra dos por entidades industriais e comerciais nos termos da legislação vigente;

(...)

28) aprovar normas e programas para a adoção de técnicas a serem associadas aos programas de alfabetização de a dultos, visando à iniciação profissional dos interessa- dos."

Além das instâncias estadual e regional, representadas pela própria Secretaria da Educação e Conselho Estadual e UCREs, respectivamente, o município constitui um nível de suporte administrativo muito importante. Com dados extraídos do Cadastro das Unidades de Escolares de SC - 1984, havia apenas 24 municípios com escolas básicas de administração municipal e apenas 5 com escolas municí pais de 2º grau. Estas informações revelam o imenso espaço que se oferece à atuação da esfera estadual.

Esta disponibilidade é, na realidade, uma faca de dois gu mes: por um lado oferece-se a possibilidade de uma atuação franca e direta do governo estadual; por outro, como esta abrangência é limitada, a velocidade que certas decisões exigem (principalmente numa área dinâmica como a educação), e que não será alcançada pela administração estadual, também não será compensada pela administra ção municipal. Ademais, fica desde já excluída, nessas condições, uma participação mais ativa da comunidade local. Com vistas à com pensação desta deficiência criou-se o "Pró-Município", detalhado a seguir.

A Lei 5.692/71 prevê no Art. 58 que "a legislação estadual supletiva, observado o disposto no Art. 15 da Constituição Federal,

estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

Parágrafo único - As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais."

O Plano Estadual de Educação 1980-1983 (p.39) já previa a municipalização na questão do "Planejamento e Modernização Técnico-Administrativa" que constituía sua quarta linha programática.

Dentro do espírito da lei que preconizou a municipalização do ensino, antecedendo o Plano Estadual de Educação 1980-1983 que adotou o tema como uma de suas bandeiras e antecedendo, inclusive, o Plano de Ação do Governo 1979-1983, que não contemplou o assunto, instalou-se na Secretaria da Educação, em 1978, o Prô-Município, projeto que se alinhava conforme diretrizes do projeto emanado do MEC já em 1975,⁹³

O Prô-Município ficou subordinado à Sub-Unidade de Atividades Integradas (SUATI) da Secretaria da Educação, com atribuição regimental de promover a municipalização do ensino de 1º grau. Apesar de o projeto não existir mais a nível ministerial, o mesmo não foi desativado no Estado e participa de projeto especial no orçamento estadual através do Fundo de Estímulo e Apoio à Educação em Santa Catarina, o qual contribuiu com CR\$ 76.851.055 em 1983, conforme Prestação de Contas do Governo.

Na sua fase de implantação o Prô-Município era custeado pela cota federal do Salário-educação repassado pelo FNDE. Depois o Estado passou a complementar o custeio através do Projeto de "De-

(93) BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. III Plano setorial de educação, cultura e desporto; 1980 / 1985. Brasília, MEC/DDD, 1980. pp. 29-30.

Convém salientar que a municipalização do ensino, apesar de instituída pela Lei 5.692/71, não vem recebendo destaque no planejamento nacional. O último Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto menciona a municipalização do ensino apenas como estratégia específica da Região Sudeste para atendimento da educação na área Rural.

envolvimento do Ensino Municipal".

A prática tem demonstrado que a tendência do projeto é de permanecerem nele os municípios que iniciaram convênio de cooperação. A participação dos municípios é definida pela Secretaria da Educação, que arrola aqueles que são viáveis para a execução do projeto e lhes propõe participação. Até hoje somente um município recusou a indicação para integrar o projeto, mas mudou sua posição em ocasião posterior. Dentro outros, são adotados os seguintes critérios para indicação de municípios viáveis para uma programação conjunta: ser pólo de desenvolvimento, ter matrícula significativa em relação ao Estado, ter mais de 300 alunos correspondentes a 20% do total da matrícula de 1º grau em escolas municipais e clientela expressiva em zona rural.

Efetuada o convênio o Pró-Município faz o repasse financeiro e tenta promover a assistência técnica para execução do projeto. Na implantação do mesmo se promove a reunião técnica e para que o projeto seja viável é imprescindível que o município tenha órgão de educação municipal estruturado.

A evolução do número de municípios participantes foi de 21 em 1978 para 70 em 1984. Para 1985 o Pró-Município prevê a participação de 80 municípios, com uma dotação aproximada de CR\$. 1.300.000.000.⁹⁴

b) Suporte Financeiro

Toda atividade que implica em dispêndio depende de custo. É o caso da Educação, cujos recursos são ou oriundos de dotação ministerial, bem como das Secretarias de Educação estaduais e de convênios, (quando se trata do ensino público), ou de mensalidades, dotações, convênios ou recolhimentos compulsórios (no caso do ensino privado).

O orçamento para 1985 do Estado de Santa Catarina é da ordem de CR\$ 2.051.397.215,000. Para a Secretaria da Educação em quanto unidade administrativa a dotação orçamentária⁹⁵ é de Cr\$ 368.636.981.000. Todavia, dentro da classificação funcional programática, a distribuição do orçamento para a função Educação e Cultura, no total de CR\$ 402.205.186.000 (19,60% do orçamento do

(94) Informante: SC/SE/SUATI/Pró-Município

(95) Fonte: Secretaria da Fazenda/SC detalhamento no quadro IX

Estado de SC), é a seguinte, conforme os programas:

ensino de 1º grau -	CR\$ 238.338.552.000
ensino de 2º grau -	CR\$ 32.476.378.000
ensino supletivo -	CR\$ 1.879.000.000
educação especial -	CR\$ 4.774.060.000

As despesas realizadas com a função Educação e Cultura em 1984 ainda não estão disponíveis, mas os dados dos anos anteriores comparados com a despesa global do Estado de Santa Catarina são os seguintes (em cruzeiros):⁹⁵

ANOS	EDUCAÇÃO E CULTURA	SANTA CATARINA	%
1980	5.172.162.733	31.029.605.214	16,67%
1981	13.847.669.842	57.424.761.235	24,10%
1982	29.948.477.687	159.096.222.143	18,82%
1983	56.548.401.342	302.601.517.905	18,69%

Para compor os recursos destinados ao custeio do ensino a Constituição Federal - E. C. 1969, estabelece ainda no artigo 178, caput, que "as empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer."

A lei 4.440/64 criou o salário-educação e foi complementada e alterada sucessivamente pelos Decretos 55.551/65; 58.093/66; 71.264/72, Decretos-Lei 1.422/75, 1.805/80 e Decretos 87.043/82 e 88.374/83.⁹⁶

"O salário- educação é ingresso público destinado a financiar suplementarmente os recursos dirigidos à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental."⁹⁷ É assim que o Prof. Ari Kardec de Melo conceitua o salário-educação. O art. 2º do Decreto 87.043/82 define o Salário-educação como "uma contribuição patro

(96) ver a respeito do assunto:

BRASIL. EDUCAÇÃO. Brasília, MEC, n.39, abr./jun.1983, pp.8-12
ANDRADE, Zênio Rosa. Transferências Federais. 1983

Salário-Educação . 1983

(97) MELO, Ari Kardec de. Salário-educação. Florianópolis, UDESC Editora, /São Paulo, Resenha Tributária, 1976. p. 13.

nal devida pelas empresas comerciais, industriais e agrícolas e destinada ao financiamento do ensino de 1º e 2º grau dos empregados de qualquer idade, e dos filhos destes, na faixa etária dos sete aos quatorze anos, suplementando os recursos públicos destinados à manutenção e ao desenvolvimento desse grau de ensino."

Os contribuintes do salário-educação, definidos no parágrafo do Art. 2º do Decreto 87.043/82, são: o empregador; a empresa, o empregador e o produtor rurais; todas as demais empresas e entidades públicas, sociedades de economia mista e empresas privadas, vinculadas à Previdência Social. O mesmo decreto, no Art. 8º, isenta do recolhimento do salário-educação: a União, os Estados, o Distrito Federal, os Territórios e Municípios, e as respectivas autarquias; as instituições oficiais de ensino de qualquer grau; as instituições particulares de ensino de qualquer grau; as organizações hospitalares e de assistência social e as organizações de fins culturais.

O montante a ser pago pelos contribuintes do salário-educação, estipulado no art. 3º do decreto acima, é de 2,5% sobre a folha do salário de contribuição, e de 0,8% sobre o valor comercial dos produtos rurais definidos na lei própria.

O recolhimento do salário-educação é feito ao Banco do Brasil na mesma guia de recolhimento (GR-5) das demais contribuições devidas ao IAPAS pelas empresas vinculadas à Previdência Social.

Ao IAPAS é reservado 1% do total a título de taxa de administração. O restante é repassado pelo MEC às Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, sob a forma de duodécimos, e ao FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, na proporção de 2/3 e 1/3 respectivamente.

Os recursos correspondentes aos 2/3 destinados às unidades da Federação devem ser investidos no ensino básico, regular ou supletivo, de conformidade com os planos aprovados pelos Conselhos de Educação.

O terço restante, destinado ao FNDE, deve ser aplicado, conforme o art. 7º do Decreto 87.043/82, em programas de iniciativa do MEC relacionados com o ensino de 1º grau e na concessão de auxílios que visem a corrigir distorções no atendimento da es

colarização da população entre 7 e 14 anos. O ensino de 1º grau, ao qual se destina o recolhimento deste tributo, deve ser contemplado inclusive pelo apoio a programas municipais ou intermunicipais através da destinação aos mesmos de 25% do orçamento do FNDE.

Aos contribuintes do salário-educação é permitido, ao invés do recolhimento ao IAPAS, cumprir o preceito constitucional nas seguintes condições: manutenção de escola própria gratuita para os seus empregados ou para os filhos destes; aquisição de vagas na rede de ensino particular de 1º grau em programas de bolsas; indenização das despesas de ensino supletivo a nível de 1º grau efetuadas pelo próprio empregado; reembolso do ensino para os filhos de empregados, entre 7 e 14 anos, que frequentam escolas pagas.

O controle e a fiscalização da arrecadação do salário-educação compete ao IAPAS, ao MEC e ao Tribunal de Contas.

Observado o comportamento do recolhimento e aplicação do salário-educação em prática em Santa Catarina há alguns dados a considerar.

A posição do salário-educação (quota estadual) no orçamento da Função Educação e Cultura (mais especificamente no Programa de Ensino de 1º grau) é o seguinte:⁹⁸

ANOS	VALOR ORÇADO (CR\$1.000)	VALOR EXECUTADO (1.000)
1983	3.733.000	3.543.189
1984	8.539.000	12.295.612*
1985	20.160.000	

A nível estadual o controle da arrecadação do salário-educação é feito pelo IAPAS através da verificação das guias de recolhimento submetidas a processamento pela DATAPREV. As guias erradas são contabilizadas, porém denunciadas pela DATAPREV ao IAPAS, que promove a notificação da empresa e, se necessário, a cobrança judicial. São controladas somente as guias das empresas arrecadoras. As isentas são controladas diretamente pelo MEC, junto ao qual as mesmas se habilitam para recolhimento em separado.⁹⁹

(98) Fonte: Secretaria da Educação / UNIP - SC
*incluído o excesso de arrecadação.

(99) Informante: IAPAS/ Superintendência Regional de SC

O Ministério da Educação e Cultura efetua o controle que lhe é pertinente quanto ao recolhimento, distribuição e verificação de aplicações do salário-educação, tanto na esfera federal como na estadual, através das Delegacias do Ministério, as quais efetuem o controle das contribuições do salário-educação canalizadas diretamente para o programa de bolsas. Tanto as empresas que pretendem isenção como as escolas que se candidatam ao programa de bolsas, devem se credenciar junto ao FNDE, dentro das condições estabelecidas. Em Santa Catarina, o resultado deste programa alcançou os seguintes números em 1984:¹⁰⁰

alunos beneficiados:	48.555
empresas credenciadas:	1.644
colégios credenciados:	157
escolas de empresas:	3 (Sadia/Concórdia; Primo Tedesco/Caçador; C.C.U./Treviso-Siderópolis).

Além do controle da aplicação dos recursos do salário e educação no ensino de 1º grau, como garantia do custeio da educação, também é fiscalizada a aplicação mínima de 20% da receita tributária municipal no ensino primário, tarefa atribuída ao Tribunal de Contas do Estado para garantia dos requisitos necessários à autonomia municipal. A Emenda Constitucional de 1969 em seu art. 15, § 3º, alínea f, prescreve que: "A intervenção nos municípios será regulada na Constituição do Estado, somente podendo ocorrer quando (...) não tiver havido aplicação, no ensino primário, em cada ano, de vinte por cento, pelo menos da receita tributária municipal." O espírito permanece na Lei 5.692/71, Art. 59, caput.

Além da aplicação do percentual de 20% da receita tributária municipal no ensino de 1º grau há a obrigação de os municípios destinarem à função Educação e Cultura (prioritariamente ao ensino de 1º e 2º graus) um mínimo de 20% dos recursos provindos do Fundo de Participação (Lei 6.536/78 e Decreto 83.556/79). O Fundo de Participação dos Municípios será composto por 16% do produto da arrecadação dos impostos previstos na Emenda Constitucional de 1969, art. 21, IV e V, e deverá ter sua aplicação fiscalizada pelos Tribunais de Contas (Emenda Constitucional nº 23 de 1º/12/83). A Emenda nº 24, de 1º/12/83, acrescenta ao art. 176 da Constituição Federal o § 4º: "Anualmente, a União aplicará nunca menos

(100) Informante: MEC/ Delegacia de Santa Catarina.

de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino."

Com vistas à manutenção da autonomia municipal o controle dos investimentos da renda tributária em ensino básico é efetuado pelos Tribunais de Contas. Em Santa Catarina as prestações de contas são submetidas ao exame do Tribunal, conforme determinação legal, e após conferidas dão origem ao Parecer emitido pela DMU - Diretoria de Controle dos Municípios. Este documento tem a seguinte composição: Introdução e balanço patrimonial, demonstração das variações patrimoniais, balanço financeiro, balanço orçamentário, comportamento da dívida fundada no exercício, participação da receita tributária em despesa com ensino de primeiro grau, participação da receita do F.P.M. em despesas com educação e Cultura.

Segundo informações obtidas junto à Diretoria de Controle dos Municípios do Tribunal de Contas do Estado, a prática da verificação efetuada por este órgão consiste em identificar os valores aplicados em ensino básico, correspondentes a, no mínimo, 20% da receita tributária, para comprovação do cumprimento do art. 59, da Lei 5.692/71. A seguir é verificado se, do restante do valor aplicado em Educação e Cultura, o montante se equivale a, no mínimo, 20% do valor do F.P.M. A DMU informou que jamais houve intervenção em município catarinense por questão de não cumprimento da obrigatoriedade do art. 59. Outrossim, informou também que os valores investidos no ensino são baixos, principalmente, em municípios do interior, onde a valorização imobiliária não se fez sentir ainda como em cidades maiores ou cidades da orla marítima.

A partir de 1984 as prestações de conta deverão ser orientadas pela Emenda nº 24 de 19/12/83. A Constituição Estadual já se adaptou à determinação, suscitando sensação a publicação da notícia de que a Assembléia Legislativa aprovara a destinação de 25% da receita do Estado para a Educação. (Jornal "O Estado", Florianópolis, 05 de jun. 1984). Na prática a previsão caiu para 19.60% (p.86)

Na realidade 25% da receita de impostos do Estado, Distrito Federal e Municípios a serem aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino não chegam a significar melhoria para o orçamento das atividades do ensino. A DMU alerta que, para um expressivo número de municípios, ressaltados aqueles onde a especulação

imobiliária favoreceu a aplicação de valores mais elevados na cobrança dos impostos, a receita de impostos equivale a aproximadamente 20% do valor correspondente à receita tributária. Como se conclui, a alteração da nomenclatura não favoreceu a que o aumento (aparente) do percentual de 20% para 25% venha a corresponder efetivamente a um aumento dos valores carreados para a tarefa da educação. Ao contrário, pode-se presumir também que, em muitos casos, o valor de 25% da receita de impostos a ser aplicado no ensino¹⁰¹ não chegará nem a se equiparar ao valor correspondente a 20% da receita tributária, que seria destinado ao ensino de primeiro grau. A contradição intrínseca da Constituição Federal merece revisão criteriosa.

Deve ser observado também o alcance do seguinte segmento do II Plano Setorial 1980-1985:

"Passando para o nível de instrumentos essenciais na obtenção dos resultados esperados, o primeiro se configura como a questão do planejamento e da modernização técnico-administrativa. (...) O segundo instrumento, visualizado como prioritário, é o sistema de captação e alocação de recursos. Embora o incremento nos montantes de recursos seja menos um objetivo do que uma condição para o desenvolvimento educacional, ressalta-se a necessidade de intervir, deliberadamente, em sua evolução. Tem sido constatado que nem todo aumento de dotações ou criação de novas fontes de arrecadação levam, necessariamente, à ampliação de oportunidades educacionais para todos."¹⁰²

A consideração é da maior seriedade, em especial se se compara uma decisão de efeito real (por exemplo, a alocação de um valor determinado de cruzeiros para um projeto definido) com uma decisão de efeito polêmico (como é o caso da Emenda João Calmon). Como comprovação veja-se o sentido do texto constitucional que se refere a 13% da receita de impostos comparado com o texto do documento programático da Aliança Democrática que assumirá o Governo do País em 15 de março de 1985 e que deixa vaga a expressão "dota-

(101) Como a Constituição Federal trata no art. 176 do ensino em geral, entende-se que a Emenda 24 não extrapolaria o sentido original.

(102) BRASIL, MEC - III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980 - 1985. Brasília, MEC / DDD, 1980. pp. 17-18

ção orçamentária de 13 % para a educação":

"A escola, assim, está em perpétuo processo de adaptação e transformações. Ela deve ser, antes de tudo, uma escola aberta, democrática, voltada para os interesses prioritários e fundamentais da Nação. Por outro lado o Brasil não é um país rico. Há conseqüentemente que compatibilizar custos e estabelecer prioridades, de tal sorte que a educação seja considerada, juntamente com a saúde, o investimento número um, o mais prioritário. Nesse sentido torna-se imperativo a aplicação imediata pelo novo governo da dotação orçamentária de 13% para a educação* (Emenda João Calmon). É pouco ainda, de qualquer forma é o dobro ou mais do dobro do que se gastava alguns anos atrás. É preciso considerar, por outro lado, que o programa Educação para Todos pressupõe também a ampliação da educação técnica, que conduz à imediata formação de profissionais, indispensáveis como força qualificada de trabalho num país que se moderniza rapidamente."103

3.3. Os suportes do processo educacional

O processo educacional é, de certa forma, o cerne da ação educativa. Evidentemente ele será um instrumento oportunizador da plenitude humana desde que assentado sobre diretrizes que apontem para este objetivo. De uma forma ou de outra o processo educacional repousa sobre dois elementos dinâmicos, vulneráveis, manipuláveis, dotados, porém, de infinitas possibilidades: o professor e a mensagem.

De certa forma o professor é também continente (porque transmissor) da mensagem. Esta, por sua vez, envolve desde a programação curricular, até o plano de aula, passando pelos recursos didáticos - inclusive o livro do aluno - até os sistemas de avaliação e os conteúdos trabalhados.

O papel do professor dispensa justificativas perante a concepção da apropriação do saber a partir da idéia de que

"o saber pode ser definido como uma mercadoria somente quando é visto como o resultado de um empreendimento institucional ou como a realização de objetivos institucionais. Só quando um homem recupera o sentido de responsabilidade pessoal pelo que aprende e ensina é que esse feitiço pode ser quebrado e a alienação da aprendizagem, em relação à existência, ser recuperada."104

(103) PMDB, compromisso com a Nação. Programa "Muda Brasil". Florianópolis, Diretório Regional de Santa Catarina, 1984, p.12

* grifo nosso

(104) BUCKMANN, Peter. Educação sem escolas. Rio de Janeiro, Eldorado, 1973, pp.27-28.

Todavia a formação do professor deve preocupar porque a ele é atribuído o compromisso de mediar o conflito da apropriação da escola como espaço de pontificação das oligarquias e a expectativa de que a escola possa ser ao mesmo tempo elemento de transformação e remodelação da sociedade.

O sistema educacional seria autônomo se estivesse em condições de, mediante processos introduzidos por si mesmo, planejar e antecipar transformações sociais. A esse respeito ocorrem, todavia, desfigurações, que são provocadas pelos controles no interesse da oligarquia.

Uma outra alternativa é o próprio processo evolutivo da sociedade. Pela análise da universalização das oportunidades educacionais, tornou-se já claro que as motivações geradas pela urbanização, industrialização, secularização, etc..., possibilitam que pelo menos para a população urbana o sistema educacional tenha atuado como um fator construtivo em confronto com as necessidades psicossociais e sócio-culturais. Elas não são, todavia, suficientemente fortes para substituir de modo efetivo a tradicional avaliação da escola e para transformar as instituições em um fator geral de mobilização.

"Em virtude disso tanto pedagogos como políticos frequentemente defenderam no Brasil o ponto de vista de que a renovação do sistema educacional tem que partir dos professores (escolas normais e faculdades de filosofia)(...). No fundo destas considerações encontra-se a tese que as representações culturais dominantes são mediadas pelos professores. Com isso se esquece, contudo, que os professores e educadores também tem de ser formados, e na verdade pelo sistema educacional existente. Foi legítima, nos anos 30, quando se fundou a primeira faculdade de filosofia, a esperança de que com isso, efetivamente ocorresse uma revolução da mentalidade educacional.

Com base no exemplo da mais antiga faculdade de filosofia, Fernandes provou numa minuciosa análise (...), que dessa instituição não se pode esperar mais nenhum impulso inovador, uma vez que ela já há tempo se adaptou ao sistema educacional. Muito menos ainda pode esperar-se das escolas normais, que hoje valem, frequentemente, como simples 'escolas para sinhá-moças' (...) e que, na realidade, perderam há tempo o seu caráter profissio-

nalizante.¹⁰⁵

À necessidade de se descortinar uma nova forma de instrumentar o professor para a tarefa de instrumentar o aluno se acrescenta a questão da "mensagem" veiculada pelo primeiro. Antes de passar a considerar o segundo elemento de sustentação do processo educacional convém apresentar alguns dados referentes às condições do professorado de Santa Catarina, do ponto de vista de sua habilitação para o magistério das disciplinas específicas. Estes dados se referem ao ensino de 2º grau e refletem a ingenuidade de se pretender um ensino de habilitação ao trabalho: somente 46% dos professores de Matemática têm formação escolar que os habilita para o exercício do magistério; assim também 37% de Física; 33% de Biologia e Programa de Saúde, 23% de Educação Artística.¹⁰⁶ Esta informação leva a inferir que os demais professores ou dominam o conteúdo mas não têm formação pedagógica, ou pior, são deficientes até no conteúdo que transmitem, razão pela qual comprometem, já na origem, a mensagem veiculada.

Tais informações, extrapoladas numa dimensão nacional, fazem compreender algumas denúncias a respeito do rendimento qualitativo do ensino (não se está aqui considerando a perda quantitativa ao longo do processo), em especial do 2º grau, do qual se pretende uma preparação efetiva para a vida comunitária e uma preparação para a ascensão intelectual.

"Os alunos que vêm do 1º grau não têm base suficiente em matemática para poder assimilar os conteúdos de matemática do 2º grau. Ensino apenas através de números e não com palavras e com exemplos tirados da vida prática no Brasil (Matemática financeira, doméstica, da pequena indústria e do artesanato, da agricultura, etc...) "¹⁰⁷

A finalidade do encaminhamento do egresso do 2º grau para o ensino superior também se frustra, tendo em vista um dos problemas:

"Na 3a. série, preparação bitolada para o vestibular, que exige somente memorização de informações para as questões de múltipla escolha. Em vez de formar o aluno, o vestibular obriga-o a ler respostas erradas que podem ficar

(105) BERGER, Manfredo. Op.cit. p. 263

(106) SC. Secretaria da Educação. Plano Estadual de Educação 1980-1983. p. 76

(107) GERSDORFF, Ralph C.J. von. Educação Brasileira. Problemas e Soluções Possíveis. R.J., Agir, 1981. p. 38.

na sua memória."108

Estes exemplos fazem refletir sobre o seguinte:

1. se o professor está despreparado para o magistério, que produto será obtido através da sua (dele) participação no processo educacional?
2. O tipo de egresso que um processo assim oferece à comunidade está em condições de estabelecer para si uma visão crítica do mundo? Mais, poderá ser ele o agente de mudanças que a sociedade demanda?
3. de que serve um ensino que não se vale do objetivo e do concreto para promover a construção do saber, considerando que a aquisição feita na escola, para ser operacionalizada depende do ensino superior (para uma profissionalização efetiva), já que a maioria dos alunos não terá acesso a outros níveis de formação e informação, exceto aquilo que a escola de 1º e 2º grau lhe proporcionar e que será tudo o que lhe será concedido?
4. já que o professor, como agente do processo, na maioria das vezes não está à altura da improporcionável tarefa que lhe é/ foi imposta, seria oportuno muní-lo de apoio constituído por recursos didáticos inovadores: textos básicos, tarefas-modelo, módulos de ensino tutorado — a título de reforço temporário, reversíveis a qualquer tempo a partir de avaliação específica —, materiais interdisciplinares — textos básicos de Ciências Sociais a serem trabalhados também no estudo de Língua Nacional, por exemplo — ?

De toda forma, estas questões devem ser esclarecidas por ocasião do delineamento dos objetivos e estratégias da ação educativa, a ser efetuado através do planejamento.

Um planejamento que não seja apenas retórico não pode se desviar do tempo em que está inserido. No limiar do terceiro milênio a construção do futuro é compromisso inquietante, a despeito da clareza de uma questão que é quase sempre desconsiderada.

Basta ver a interpretação feita a partir da assertiva de Mc Luhan em Lauro de Oliveira Lima, de que "...as escolas dispensam, mais e mais, energias diversas preparando os escolares para

um mundo que já não existe."

Lauro de O. Lima lembra que

"não devemos esquecer que as crianças de sete anos que hoje entram na escola elementar terminarão seu curso superior às vésperas do ano 2.000. Ora, todos estão de acordo (ver profecias dos futurólogos) que no ano 2.000 a vida terá características profundamente diferentes dos hábitos atuais. A escola atual, pois, pode, perfeitamente, estar sendo um obstáculo intelectual à progressão acelerada da história, por criar comportamentos incompatíveis com a forma de ser dos próximos 20 anos. Já não se pode dizer que a escola é uma preparação para a vida, vez que só os profetas podem prever como será a vida das crianças que hoje entram nas escolas. Uma disciplina que hoje prepararia o aluno para a vida... seria Ficção Científica! A tendência dos professores mais inteligentes e ousados é deixar os próprios alunos conduzirem o processo escolar sem grandes pretensões de 'institucionalização'. O que os alunos precisam para enfrentar o ano 2.000 é da flexibilidade operatória de seus esquemas de assimilação e não de respostas aprendidas (learning, dos americanos). Quanto menos hábitos intelectuais fixos e mais poder de adaptação à situação nova mais preparado estará o jovem para a vida. Com isto ruí toda a pedagogia da 'exercitação' e do cultivo das 'faculdades mentais' através de repetições e fixação de soluções." 109

A mensagem enquanto suporte do processo educacional é multifacetada: ela é o conteúdo e também o continente, é o ponto de chegada e o ponto de partida, é o palpável e ainda o imaginável, o real e até o inimaginável. Esta característica torna-a passível de manipulação, sem dúvida, mas também de direcionamento. Isto é mais nítido quando se trata de material concreto: o livro do aluno.

A esse respeito existem algumas tentativas práticas.

A Secretaria da Educação desenvolve um trabalho de orientação e assistência para escolha e aquisição do livro didático através de um GT (Grupo de Trabalho) da SULID - Sub Unidade do Livro e Material Didático.

Através da FAE - Fundação de Assistência ao Estudante é desenvolvido o PLIDES - Programa do Livro Didático, o qual visa a ofertar livros gratuitos para o ensino de 1ª a 4ª série. Esta ação é feita às escolas, em forma de rodízio, prevendo que o livro tenha uma vida útil de três anos. A identificação das escolas

(109) LIMA, Lauro de Oliveira. Mutações em educação segundo McLuhan. Petrópolis, Vozes, 1976. pp.14-15.

a serem beneficiadas obedece a critérios estabelecidos pela coordenação do programa de modo que seja atingida uma clientela menos privilegiada. A partir da 5a. até a 8a. série do 1º grau a criança deve comprar o livro indicado pela escola, depois de esta ter solicitado à SULID a apreciação de um determinado título.

O GT do livro didático desenvolve estudos para as escolas poderem com mais segurança escolher os seus livros.

A Secretaria da Educação, através do GT, está elaborando um instrumento para o professor poder escolher melhor o livro didático. ¹¹⁰

3.4. O planejamento - integrador do sistema e do processo educacional - enquanto intervenção na realidade social

De um ponto de vista empírico pautado apenas no bom senso é de se entender que o êxito ou o melhor alcance em qualquer empreendimento requerem um mínimo de planejamento. De modo mais específico, o planejamento consistente e conseqüente é recurso imprescindível ao bom direcionamento da vida política e dos compromissos do Estado. Num enfoque organizacional do Estado brasileiro o planejamento é previsto como "técnica de construção do futuro"¹¹¹ para cujo atendimento foi determinada a seguinte "classificação funcional programática", conforme disposto pela Portaria /SOF/nº 25 de 14.07.1976: 01. Legislativa, 02. Judiciária, 03. Administração e Planejamento, 04. Agricultura, 05. Comunicações, 06. Defesa Nacional e Segurança Pública, 07. Desenvolvimento Regional, 08. Educação e Cultura, 09. Energia e Recursos Minerais, 10. Habitação e Urbanismo, 11. Indústria, Comércio e Serviços, 12. Relações Exteriores, 13. Saúde e Saneamento, 14. Trabalho, 15. Assistência e Previdência, 16. Transporte.

Ainda dentro da mesma perspectiva emerge o poder do Poder Político, ao qual, dentro do chamado Poder Nacional, é cometida a priorização do atendimento das demandas políticas em virtude da "impossibilidade do atendimento pleno" das mesmas.

"No sentido abrangente, o Poder Político é supremo em relação a todos os demais Poderes que se articulam no contexto da sociedade, sejam eles o Poder Econômico, o

(110) Informante: SC/SE/SULID.

(111) Abreu & Abreu. Op. cit. p. 19

Poder Psicossocial e o Poder Militar (que são as formas configuradas pela doutrina da Escola Superior de Guerra que junto com o Poder Político constituem o Poder Nacional).¹¹²

De certa forma o entrosamento dos Poderes, que, segundo esta citação, dão forma à estrutura política do Estado, é o mesmo que origina toda a estrutura dos aparelhos de Estado vistos em Althusser.¹¹³

Visto o alcance do Poder Político e do Poder Nacional compreende-se a Política Nacional (estabelecimento dos objetivos nacionais para cuja execução está instrumentado o Poder Nacional) e mais precisamente a Política Nacional de Educação ¹¹⁴ como tarefas da mais alta relevância, pois a não priorização da Educação no planejamento ou a sua relegação podem conduzir a um estágio posterior de transformação social e política que venha a requerer a retomada efetiva de uma preferência objetiva e de emergência para o planejamento educacional ou até requerer intervenções de factibilidade duvidosa devido ao adiantado estado de desestabilização e desajuste social ou, quiçá, de desagregação administrativa.

A intimidade de uma iniciativa de direcionamento estratégico com a natureza da sociedade em que se insere assim se explica:

" Toda a política de educação reflete as opiniões políticas, as tradições e os valores dum país, assim como a idéia que se faz do seu devir; é por conseguinte em primeiro grau uma função que depende da soberania nacional."¹¹⁵

O Relatório Faure identifica como política educacional não apenas "proclamação de alguns grandes princípios diretores", mas sim um "conjunto articulado", devidamente priorizado, de objetivos específicos: "objetivos gerais de ordem espiritual, filosófica e cultural, refletindo uma certa concepção do homem", ¹¹⁶ objetivos políticos; objetivos de ordem socioeconômica; objetivos

(112) Idem, p.24

(113) cf. capítulo I

(114) ABREU, A. Op.cit. p. 29

(115) FAURE, Edgar. op.cit. p. 256

(116) Idem, op. cit. pp. 256-257

educativos em sentido amplo; objetivos educativos strictu sensu.

O III PND - Plano Nacional de Desenvolvimento definia o planejamento como

"Um instrumento que auxilia a sociedade a ordenar os seus esforços no sentido de atender às suas aspirações. A sociedade brasileira tem mostrado que suas aspirações fundamentais correspondem, no plano econômico, à elevação persistente dos níveis de bem-estar e, no plano político, à construção de uma sociedade aberta e democrática." (117)

A última frase reflete uma mentalidade histórica, herda da do processo instalado no país nos últimos vinte anos e que atrelou a sociedade ao desenvolvimento econômico e aos ideais de "segurança nacional".

"A Revolução de 1964 transformou o sistema educacional — além da Política e das Forças Armadas — em instrumento mais importante para o controle do processo de desenvolvimento (revolucionário) da sociedade." De acordo com o Projeto do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (1971) são três os objetivos nacionais centrais: "1º) transformar o Brasil no período de uma geração, em uma sociedade desenvolvida; 2º) duplicar até 1980 a renda per capita (medida à base da renda de 1969; e 3º) alcançar até 1974 um índice anual de crescimento do produto social bruto de 8-10%.

Pré-requisitos para estas metas são a 'estabilidade política' e a 'segurança nacional interna e externa' (...) Estes são garantidos a médio e longo prazo pelo sistema educacional: 'através do efeito inovador do sistema educacional... o Governo desenvolveu uma estratégia que a longo prazo contribui para sustentar o ritmo de desenvolvimento' (...)" (118)

A articulação dos argumentos tecidos acima se explica pela concepção espacial de Althusser, se bem que a mera constatação não impulsiona para a ação, que deve decorrer do planejamento consequente, objetivo, operável e instrumentador da prática.

"Será desejável, até indispensável para um planejamento melhor da educação, realizar um trabalho de racionalização e de padronização do planejamento financeiro e da contabilidade no campo da educação e do treinamento no Brasil." (119)

Para efeito de homogeneização dos procedimentos de elaboração e controle dos planos, em especial no setor financeiro, a Se

(117) BRASIL. III Plano Nacional de Desenvolvimento - PND. São Paulo, Sugestões Literárias, 1980. p. 25.

(118) BERGER, Manfredo. op.cit. p. 213.

(119) GERSDORFF, Ralph C.J. von. O.cit. p. 111.

cretaria do Planejamento da Presidência elaborou uma classificação funcional programática na qual as atividades, projetos e programas relacionados à ação educativa se agrupam sob a função "Educação e Cultura", assim definida:

"Corresponde ao nível máximo de agregação das ações do governo voltadas à formação intelectual, moral, cívica e profissional do homem, visando sua preparação para o exercício consciente da cidadania, assim como, sua habilitação para uma participação eficaz no processo de desenvolvimento econômico e social e à difusão e preservação da cultura,"¹²⁰

A uniformização, a padronização de procedimentos administrativos, é desejável, mas é impossível padronizar as estratégias em função da diversidade de objetivos estabelecidos pela e/ou para a comunidade à qual o plano se dirige:

"(...)o planejamento é uma opção ao casualismo, modo de governar inaceitável numa sociedade crescentemente complexa como a brasileira, (...)"¹²¹

A diversidade tem de estar presente na elaboração do planejamento para que não se percam de vista os pormenores da realidade na qual este terá de intervir.

"A planificação tem por fim facilitar a tomada de decisões aos diferentes níveis onde se aplicam as diretrizes estratégicas, fazendo para isso os cálculos necessários para quantificar os termos das escolhas técnicas e vigiando para que os fatores requisitados estejam reunidos no momento de executar o trabalho,"¹²²

O planejamento que não prestigia a educação é uma tática de apropriação do aparelho escolar por ser a educação "um instrumento capaz de possibilitar um desenvolvimento permanente que assegure a dignidade do homem e o bem-estar da comunidade."¹²³

Mesmo que o plano contemple a educação ou a ela se dirija, "qualquer plano será falho e nulo, se falhar a sua aplicação na sala de aula."¹²⁴

(120) BRASIL, SEPLAN. Secretaria de Orçamento e Finanças. Manual Técnico de Orçamento. Classificações Orçamentárias. 2.ed. Brasília, Imprensa Nacional. 1981.p.71

(121) BRASIL, Ministério do Planejamento. A formulação do III PND e a realidade atual. Brasília. 1980. p.3.

(122) FAURE, E. Op.cit. p.258.

(123) SC. Plano Estadual 1980-1983. p.29

(124) Idem. p. 39.

Com isto se quer dizer que o planejamento — considerado como um instrumento para consecução de objetivos determinados — só cumprirá sua tarefa se conseguir identificar a realidade sobre a qual se apóia, os objetivos e metas emergentes, os recursos disponíveis, as circunstâncias passíveis de interferência na execução daquele, as possíveis demandas supervenientes, e a retroalimentação. Isto se aplica de modo muito particular à educação, "uma atividade mediadora no seio da prática social global"¹²⁵

"A atividade educativa, enquanto ação transformadora da sociedade, não pode e nem deve ficar sujeita ao acaso. Ela precisa ser globalmente planejada a partir do conhecimento da sua situação concreta para uma racionalização dos recursos disponíveis e dos serviços oferecidos, objetivando o aumento das oportunidades qualitativas da educação."¹²⁶

3.5. Ensaio democrático - O Plano Estadual de Educação 1985-1988

O Relatório Faure, um dos mais abrangentes trabalhos de crítica da educação já elaborados com o sentido de abrangência mundial, concebe a democracia "como o direito de cada homem se realizar plenamente e de participar na edificação do seu próprio futuro", e entende que a chave desta democracia é a educação "repensa da tanto nos seus objetivos como nos seus processos." ¹²⁷

Com o propósito de "repensar" a educação o governo de Santa Catarina promoveu em 1984 o "Congresso Estadual sobre a Democratização da Educação", cujo produto final foi o "Plano Estadual de Educação 1985-1988" (PEE). O Congresso Estadual foi o sexto episódio de uma programação que mobilizou todas as camadas envolvidas com a educação, com vistas à enumeração de caminhos para a democratização da educação.

Esta estratégia, a mobilização da sociedade para a definição de suas carências e expectativas no âmbito da educação, caracterizou uma das etapas da superação da desigualdade — a possibilidade democrática como ponto de partida. De certo modo o próprio debate teve uma feição de processo educativo.

(125) SAVIANI, Dermeval. Op.cit. p.77

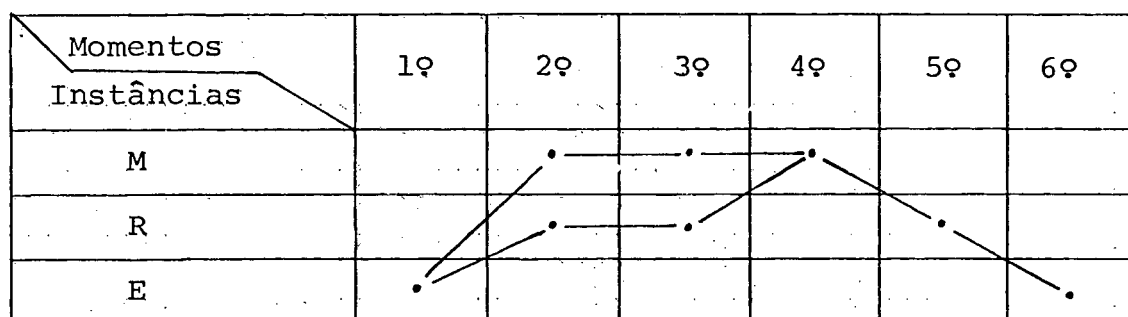
(126) SC. Plano Estadual 1980-1983, p. 33

(127) FAURE, E. Op.cit. p. 10

O mesmo pensamento é esposado por SAVIANI:

"(...) o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada."¹²⁸

As etapas que culminaram com a elaboração do PEE 1985-1988 foram: Seminário Estadual (E), Seminários Regionais e Municipais (R), Dinâmica Regional, Congressos Municipais (M), Congresso Estadual (E). Se se transpuser a sequência dos momentos em escala linear, tem-se a seguinte imagem:



O Seminário Estadual (março de 1984) deflagrou o processo e contou com 700 representantes regionais, cujas proposições compuseram as deliberações orientadoras do processo.

Os Seminários Regionais e Municipais tiveram o objetivo de "planejar a mobilização das comunidades educativas e o desenvolvimento dos trabalhos na região e município", envolvendo aproximadamente 60.000 pessoas.¹²⁹

A Dinâmica Regional teve seu palco na escola, envolveu 1.500 pessoas que, em nome desta, elegeram os representantes para os Congressos Municipais.

Nos Congressos Municipais 15.000 delegados representaram as questões apresentadas na etapa anterior e estabeleceram as linhas prioritárias para o município.

Os Congressos Regionais reproduziram em ponto maior as deliberações do momento anterior, através de 1.538 delegados.

(128) SAVIANI, Dermeval. Op.cit. p. 81

(129) SANTA CATARINA. Plano Estadual de Educação 1985-1988. Democratização da Educação. Florianópolis, IOESC, 1984. p. 7.

A última etapa—o Congresso Estadual do qual participaram 538 delegados—definiu a política para a Educação em nível estadual, que foi consubstanciada em documento redigido pela Comissão Elaboradora constituída no Congresso.

A política educacional emanada deste exercício social se autointitulou "Democratização da Educação", entendida esta como "um processo contínuo que tem por meta maior a participação de todos os elementos da comunidade no processo decisório". O documento básico da política educacional entende que

"democratizar a educação significa possibilitar o acesso a todos os indivíduos à cultura, à informação e à participação no planejamento da política educacional, independente de crença religiosa, opinião política, categoria social ou econômica." 130

O documento, elaborado efetivamente em consonância com comportamentos democráticos, esclarece a interligação entre democratização da Educação e democratização da sociedade brasileira, bem como suas implicações mais amplas.

"É impossível pensar em democratizar a Educação sem democratizar, também, toda a sociedade brasileira. Isto significa defender a soberania nacional e reformular a política sócio-econômica do país, promovendo a descentralização econômico-administrativa e a reforma tributária, com vistas a proporcionar a todos melhores condições de vida." 131

O PEE será mencionado nos tópicos que mais de perto se relacionam com o ensino profissionalizante, bem como com o ensino de 1º grau, sempre tendo em vista o aspecto de preparação para o trabalho. Esta menção ao PEE se baseia na necessidade de distinguir as proposições referentes à ação educativa profissionalizante efetivamente apresentadas pela sociedade, num raro e desacostumado ensaio de democracia.

O fato de o PEE ter uma nascerça democrática e de as proposições serem dirigidas numa opção de democratização advinda de um processo de produção crítica visivelmente legítima não significa que a sala de aula será imediatamente um espaço reconquistado, que o ensino ministrado doravante é o desejado e recomendado, e, menos ainda que a sociedade esteja se transformando por isso.

(130) SC.PEE. 1985-1988. p.9

(131) SC-PEE. 1985-1988. p.9

"Se é razoável supor que não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade."132

O documento básico, o PEE, é apresentado de maneira sequenciada, caracterizando cada tópico acompanhado da enumeração das respectivas causas e problemas e das deliberações. Os tópicos estão agrupados em unidades temáticas: ensino, assistência ao educando, organização e participação comunitária, ecologia, educação e os meios de comunicação social, administração do sistema. O documento é uma proposta em aberto e deixa isso bem claro à p. 137, com a legenda "O processo continua".133

"Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, este é o saber democrático"134, portanto, mesmo que o PEE tenha ou venha a ter limitações para implementação, a sua elaboração é uma das maiores experiências democráticas já vividas em Santa Catarina.

A continuidade do debate oferecido pelo PEE pressupõe a renovação, a mudança, a experimentação, a crítica, a reforma.

"A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca — a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de turnos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência."135

Se não pelo conteúdo, mas pela origem, todas as proposições do PEE são de valia indiscutível. Indiscutível enquanto proposição. Discutível como fórmula de consecução dos objetivos efetivamente propostos para a educação em Santa Catarina.

Para uma apreciação mais detida serão arroladas as proposições que mais se comprometem com o ensino de 1º grau, ou com o de 2º grau, regular ou supletivo, em relação à preparação para o trabalho:

p.19* - Tornar mais dinâmicos e reais os currículos e programas

(132) SAVIANI, Dermeval, Op.cit. p. 80

(133) Fator que reforça o papel do planejamento

(134) FREIRE, Paulo, Op.cit. p. 92

(135) Idem, p. 90.

* p= página do PEE

das Escolas Profissionalizantes, intensificando a relação escola-empresa, assegurando qualidade de ensino, facilitando estágios profissionalizantes.

- p.20 - A disciplina Iniciação para o Trabalho não atinge seus objetivos por falta de ambiente adequado e professores especializados;
- p.21 - As escolas não estão preparando os alunos para o trabalho que possa ser útil imediatamente;
- p.21 - Há falta de conteúdo programático direcionado para a escolha profissional desde a 1a. série do 1º grau;
- p.21 - Promover o retorno das disciplinas: Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Artes Industriais e Educação para o Lar, no lugar de Iniciação para o Trabalho;
- p.25 - O sistema de Avanço Progressivo, que na prática funciona como Promoção Automática, torna deficiente a avaliação da aprendizagem, acarretando insatisfação quanto ao Sistema de Ensino.
- p.35 - Falta de habilitações voltadas para o ambiente rural;
- p.35 - Egressos de cursos profissionalizantes despreparados para ocuparem funções nas empresas e sem mercado de trabalho;
- p.36 - Proporcionar nos 2 últimos anos do 1º grau iniciação profissional paralelamente ao ensino das letras;
- p.125- Repassar os valores do salário-educação diretamente à Secretaria da Educação do Estado e dos municípios.
- p.130- Adquirir o material permanente para cada escola no próprio município, como cadeiras, cortinas, carteiras, louças e bebedouros.
- p.132- Adequar e padronizar livros a nível de região, incluindo assuntos de associativismo, conservação e preparo de solo, técnicas agrícolas, sindicalismo e aspectos históricos.
- p.133 - Permitir que o uso do livro didático seja opcional em todas as séries e disciplinas e que seja do uso exclusivo do aluno.

As proposições retromencionadas não são as únicas arroladas no PEE dentro da perspectiva da educação para o trabalho e da priorização do 1º grau, mas são exemplos do quanto a proposição é atual.

De toda maneira, para que a educação oferecida venha efetivamente a se configurar como atendimento à demanda social e como instrumento de acesso à autonomia e realização humanas, as proposições daquele documento devem vir a sofrer um ajustamento ao tempo ao qual se refere (1955-1988) e às condições de que o sistema educacional dispõe para concretizar as tarefas possíveis e mais convenientes dentre o imenso rol de sugestões que o documento levantou.

Mais uma vez se ressalta a importância do planejamento e não é demais lembrar que o plano por si só não conduz a lugar algum. Se o PEE teve uma origem democrática, seu final possivelmente não o será, pois que lhe falta ainda o crivo decisório que decidirá "o que" deverá ser feito e "como" serão alcançados os propósitos definidos dentre um elenco vasto e até contraditório às vezes.

C A P Í T U L O I V

AÇÃO EDUCATIVA PARA O TRABALHO

- UM PROCESSO VIÁVEL

4. Ação educativa para o trabalho

- um processo viável

Para maior clareza do significado abrangido por este título e, por extensão, do presente ensaio em si, convém buscar no léxico a concepção dos termos "AÇÃO" e "EDUCATIVA".

Por "AÇÃO" entende-se:

"ato ou efeito de atuar; atuação, ato, feito, obra; manifestação de uma força, de uma energia, de um agente; maneira como um corpo, um agente atua sobre outro; efeito (...)"¹³⁶

além de outros significados associados à expressão. O mesmo dicionário traduz "EDUCATIVO" por "educacional, que concorre para a educação". "EDUCAÇÃO" é:

"ato ou efeito de educar (-se); processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social; os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo; preparo; o cabedal científico e os métodos empregados na obtenção de tais resultados, instrução, ensino;"

e ainda

"aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas; conhecimento e prática dos usos de sociedade, civilidade, delicadeza, polidez, cortesia", e outras expressões.¹³⁷

Nos significados anotados para "AÇÃO" há os que se re-

(136) FERREIRA, Aurélio B. de H. Novo dicionário da língua portuguesa, p. 17.

(137) Idem. p. 499.

ferem a um impulso de partida e aqueles denotadores de um resultado, um ponto de chegada. Quanto ao termo "EDUCAÇÃO" compreende-se tanto o processo como os recursos, tanto a autopromoção quanto a interação social, tanto conhecimentos objetivos quanto valores pessoais.

Se se pode entender AÇÃO EDUCATIVA como ATUAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, pode-se concluir que uma AÇÃO EDUCATIVA é um processo de promoção total do Homem igualmente considerado na sua totalidade.

A indivisibilidade da essência e da natureza humanas confere à pessoa este caráter de ser a destinatária de uma educação cujo compromisso é o de tratar o ser humano como entidade integral.

"O indivíduo, em que pese sua necessária participação na comunhão social, tem o direito de viver como homem inteiro".¹³⁸

Esta condição de "homem inteiro" se refere também à educação e ao trabalho, que, como se viu na primeira unidade deste estudo, são atividades, são modos de ser, indissociáveis. O "viver como homem inteiro" abrange desde a condição do indivíduo como indivíduo, até a condição de cidadão. Em qualquer dimensão — do indivíduo ou da sociedade — a vida é a vida do trabalho. Onde há vida há trabalho. Se a educação prepara para a vida, esta educação só poderá ser aquela que prepare para o trabalho. Caso contrário ela não será a educação

(138) GOULART, Clóvis de Souto. Fundamento filosófico das liberdades individuais. apud PASOLD, Cesar. op. cit. p. 39.

que a sociedade precisa nem a que o indivíduo merece.

4.1. O espaço do trabalho

Assim como se tem usado indistintamente as expressões "educação", "ensino", "aprendizagem", também não se está fazendo uma distinção entre "profissionalizante" e "para o trabalho", porque não se entende que a "profissionalização"—dentro da presente abordagem—seja uma preparação para transformar o Homem de pessoa em "empregado", assim como não se entende que a "preparação para o trabalho" igualmente o seja. Apenas, por opção, trocou-se a locução adjetiva por um adjetivo, com significado abrangente, visto que o Homem é um ser abrangente, por questão de essência. Portanto, ao usar o termo "profissionalizante" estar-se-á subentendendo a ação educativa como um processo capacitador para a vida.

Posto que a educação de que se necessita é aquela que tem em mira o trabalho como a onipresença da vida, necessário se faz contemplar o mito do trabalho, ou melhor, a sua desmitificação.

O preconceito contra o trabalho — de maneira mais específica contra o trabalho manual — existe e é uma das razões da discussão em torno da questão da profissionalização através da educação. E, por paradoxal que pareça, esta afirmação não é relativa ao Brasil, e sim conclusão de uma pesquisa levada a efeito na França e publicada num artigo sobre emprego e formação. 139

(139) INSTITUTO EUVALDO LODI. Cadernos de Educação e Trabalho. Rio de Janeiro, II (2):3, janeiro 1985.

O mito do trabalho tem origens antiquíssimas e implica em características peculiares que este apresentou no decurso da trajetória da civilização.

"É sem dúvida correto considerar a escravidão como um fator importante para o surgimento deste preconceito; este porém, por sua vez, age sobre a economia e o sistema educacional. Na aversão contra o trabalho manual trata-se, sem dúvida alguma, de um preconceito aristocrático que, partindo da camada superior, penetrou rapidamente a toda sociedade. (...) Em sua origem o desprezo provavelmente não se dirigia ao trabalho em si, mas àquele que o executava".¹⁴⁰

A questão da escravidão, no Brasil, concorreu, pois, para a marginalização do trabalho e conseqüentemente para a marginalização da preparação para o trabalho e das escolas voltadas para este fim.

"(...) as 'escolas de artes e ofícios' estavam desde a origem marcadas pelo estigma da escravidão. A partir deste momento a sociedade via estas instituições educacionais com desprezo e as vinculava às camadas situadas na base da estrutura social".¹⁴¹

Como interpretação do preconceito contra o trabalho e suas conseqüências no sistema educacional, a relação e determinação de subordinação dos elementos estruturais de concepção espacial de Althusser não é a melhor maneira de explicação.

(140) BERGER, Manfredo. Op. cit. pp. 235-236.

(141) Idem. p. 237.

"Na história da sociedade brasileira pode ser encontrada uma relação dialética entre educação, trabalho e preconceito contra o trabalho manual. Procuro, por isso, entender a relação entre sistema educacional e sistema de valores, ou seja, preconceito contra o trabalho manual, não no sentido de uma afirmação ortodoxa como por exemplo 'a infra-estrutura determina a super-estrutura' ou vice-versa, mas no sentido de um condicionamento recíproco entre trabalho, educação e sistema de valores." 142

O trabalho passou a ser cogitado como atividade detentora de certa dignidade a partir dos estágios de desenvolvimento econômico nos quais a escravatura propriamente dita deixou de existir. Não se encontra no Direito dos povos antigos nem o "direito" ao trabalho, muito menos o direito à educação. Estes "direitos" passam a existir a partir do momento em que não só a escravatura deixa de ser uma instituição contribuinte do poder econômico e a partir da concepção do trabalho como "investimento", como "insumo" do processo de acumulação do capital. A educação também passa a ser "investimento" num sistema onde ao melhor trabalho corresponde um melhor rendimento, e onde ao primeiro corresponde uma instituição que lhe garanta a continuidade: a escola.

A despeito da apropriação do trabalho (e sempre que se fala em trabalho está subentendida a preparação para o mesmo, ou seja, a escola) pelo capital, e o reconhecimento de que a sobrevivência da produção se garante pela instituição do

(142) Idem. p. 235.

"direito ao trabalho" (o que significa que no fundo o "direito" é um dever), o trabalho em si e a educação são ideologicamente neutros. A essência é ideologicamente neutra, a apropriação é que é ideológica.

Veja-se que a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Paris, 10 de dezembro de 1948), que tutelou o direito ao trabalho e o direito à educação, foi assinada por países capitalistas e não-capitalistas, o que conduz a concluir que o trabalho não é uma instituição ideológica, é uma instituição humana como forma de exteriorização da sua infinitude potencial essencial. Os artigos da Declaração supra que tratam do trabalho e educação são os seguintes:

"Artigo 4 - Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo 23 - (1) Todo homem tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

Artigo 26 - (1) Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (2) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais." 143

(143) ALTAVILA, Jayme de. Origem dos direitos dos povos. 4a ed. São Paulo, Melhoramentos, 1964. pp. 222-224.

A dignidade do trabalho (não aquela que a legislação o ferece através das garantias constitucionais), no seu papel redentor, é uma contribuição do cristianismo ocidental na tentativa de esconjuração da maldição bíblica em Gênesis, Capítulo 3, versículos 17 a 19:

"(...) a terra será maldita por causa da tua obra: tu tirarás dela o teu sustento ã força de trabalho. Ela te produzirá espinhos e abrolhos; e tu terás por sustento as ervas da terra. Tu comerás o teu pão no suor do teu rosto, (...)" 144

A maldição bíblica se presta para justificar a histórica discriminação do trabalho como coisa ignóbil pela sua própria origem, para discriminar portanto as pessoas "condenadas" ao trabalho (já que ao longo da história do mundo alguém sempre trabalhou).

Pietro Ubaldi, citado por Alcides Abreu, diz que

"Trabalho é dever e é missão: não é uma condenação social dos deserdados, mas um dever de todos, ao qual a ninguém é lícito subtrair-se", 145

Ao Homem compete a tarefa de transformar o mundo não só porque sô ele, como criatura, tem essa possibilidade, mas, acima de tudo, porque sô ele tem essa consciência.

"(...) o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta

(144) BÍBLIA SAGRADA. Rio de Janeiro, BARSÁ, 1974. p. 3.

(145) ABREU, Alcides. A preparação para o trabalho no ensino de 1º grau. 1982 (monografia inédita)

de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é." 146

A consciência humana, por outro lado, não é apenas a de que só o Homem tem o poder de fazer e criar, mas ainda a de que tudo é passível de gradações de qualidade e variedade.

"A habilidade motora, como as demais capacidades, se hierarquizam e qualificam ao infinito: é sempre possível ser melhor, dominar mais a técnica e o conteúdo, crescer em competência. A qualidade não conhece limite, tanto no ser humano como nas coisas materiais". 147

O espaço do trabalho se avalia também pela forma como foi contemplado ao longo do tempo pelos sistemas educacionais.

"Eu vejo a diferença essencial entre o sistema educacional brasileiro atual e o do passado no fato que no passado a oligarquia não possuía nenhum interesse na educação das massas, e tampouco necessitava possuí-lo. Hoje, ao contrário, a oligarquia precisa de massas instruídas, para por exemplo progredir economicamente. Deste modo a demanda econômica de qualificação profissional e a demanda social de formação geral aproxima-se hoje do equilíbrio, sem que com isso, contudo, ficasse garantido já um desenvolvimento harmônico de economia e sociedade". 148

Para que esse desenvolvimento harmônico seja possível é necessário que a escola seja efetivamente um agente de pre-

(146) FREIRE, Paulo. Op. cit. p. 39

(147) ABREU, Alcides. Ibidem. p. 14 (grifado no original)

(148) BERGER, M. Op. cit. p. 279.

paração, um recurso que instrumente a sociedade para a ação, entendida esta não só como o desempenho de um papel pré-existente na sociedade mas também como a capacidade criadora do Homem de gerar novos papéis. Isto está bem claro na questão da formação para a ocupação (para o emprego) perante a formação para a inovação (para a criação de novas oportunidades de trabalho).

"(...) o País precisaria criar 1.5 milhão de novos empregos, anualmente, somente para alocar os novos contingentes da população economicamente ativa (PEA) que têm origem no crescimento demográfico.

A absorção deveria ocorrer na seguinte proporção: 200 mil no setor secundário, 300 mil no terciário e 1 milhão no primário. (...) esses seriam os novos contingentes humanos que deveriam receber a complementação da qualificação técnica ou do treinamento, para obterem uma entrada racional nas atividades produtivas". 149

Os dados numéricos acima apresentados são uma dimensão quantificada do desafio que o trabalho impõe à sociedade, conforme já se viu anteriormente. Outros Autores corroboram a afirmação. Destaca-se Gersdorff, que não alerta só para a obrigatoriedade da preparação para o trabalho através da educação mas também para a urgência e velocidade com que a tarefa deve ser encetada.

(149) TREVIZAN, Antonio Theolindo. Formação profissional e o desemprego. Indústria e Produtividade, Rio de Janeiro, CNI, ano XVI (175): 44, nov. 1983.

"(...) o Brasil tem grande poder de geração de empregos mas esses empregos exigem educação, treinamento e aptidões profissionais. Há grande escassez de pessoal qualificado e abundância de pessoal sem qualificação. Portanto, é preciso repensar esse sistema, tanto o formal como o não-formal, quanto ao conteúdo, às matérias e aos métodos usados, aos custos e benefícios, à eficácia e eficiência e sua desburocratização. Isso deve ser feito logo, antes que a defasagem entre o desenvolvimento rápido da tecnologia e o sistema educacional fique tão grande que uma recuperação não seja mais possível". 150

O planejamento da educação terá, portanto, de levar em conta a demanda social para as habilitações para o trabalho (ou sob a forma de trabalho subordinado, ou sob a forma de trabalho autônomo) tanto em atividades produtivas quanto em atividades recreativas. A sociedade deve ser considerada no seu todo. Haverá sempre um segmento que demandará, mais que outros, por pessoas em condições de assumir tarefas que esperam por alguém que as execute. Apesar de a educação dever preparar para o trabalho, a política educacional não deve se ocupar estritamente da preparação para um determinado tipo de trabalho, para um tipo determinado de empresa, num espaço de tempo limitado. Há que se evitar o risco já mencionado de se vir a ter ocupações vagas por não haver pessoas em condições de desempenhá-las, bem como o risco, talvez mais grave — porque gerador de inquietude, frustração e desajuste, além de aviltador dos preços pagos a quem trabalha — de se formar um contingente

(150) GERSDORFF, Ralph C. J. von. Op. cit. p. 71

formado e informado para o exercício de tarefas que não estejam em oferta. Sabe-se que na sociedade brasileira contemporânea ocorrem concomitantemente as duas situações.

A definição de uma nova proposta educacional, além de realista, deve ser futurista.

A título de exemplo talvez valha a pena refletir sobre algumas constatações emanadas de setores econômicos da comunidade brasileira, como a que segue:

"(...) na situação brasileira, é nas atividades agrícolas, pecuárias e na industrialização de seus produtos que, atualmente, residem as maiores facilidades e conveniências sociais e econômicas para promover a expressão das fontes geradoras de emprego". 151

Mas a despeito da inevitável relação trabalho—escola, a educação não pode e não deve estar atrelada ao trabalho enquanto chave de emprego e mercado imediato.

"A Escola que invade o ambiente, que transcende a si própria para inocular na Circunstância o germe da mudança e que sustenta e faz evoluir este germe, é esta Escola que o País reclama e é dela que as Pessoas humanas e a Sociedade precisam. Não é o mercado de trabalho que comanda os planos de iniciação do trabalho; os planos são feitos para gerar o trabalho, quando este não esteja disponível". 152

(151) TREVIZAN, A. T. Op. cit. p. 46.

(152) ABREU, Alcides. Op. cit. p. 72 (grifado no original)

4.2. A educação e sua tarefa irrecusável de preparação para o trabalho

"(...) a atividade educativa, em primeiro lugar, deve estar voltada para o próprio homem, individualmente considerado. Quanto a isto estamos, obviamente, rejeitando tentativas da educação denominada massificante, desde que aderimos à idéia do homem, ser especial, livre, inteligente, indivíduo. Por ou tro lado, se a educação necessita tornar o homem participante na vida social, ela deve assumir, em prioridade, um aspecto instrumental, no sentido de que o processo educacional forneça ao homem um equipamento cultural que o capacite a atuações adequadas ao complexo social em que vive". 153

O aspecto instrumental da educação se constitui também pela preparação para o trabalho. A educação não pode se furtar a esta tarefa. Entretanto, deve-se, primeiramente, observar, em relação ao sistema educacional brasileiro, como ocorre esta instrumentalização. A rigor a preparação para o traba lho deveria ocorrer sob a forma de iniciação para o trabalho, no 1º grau (Lei 5.692/71 Art. 5º). A prática demonstrou que efetivamente não ocorreu nem uma coisa nem outra. Com o adven to da Lei 7.044 de 1982 a preparação para o trabalho deve per mear tanto o 1º quanto o 2º grau, podendo assumir no segundo a forma de habilitação profissional (nova redação do Art. 4º, § 2º). Ambos os textos levam a concluir que ao 2º grau se pres supõe a tarefa de instrumentar o indivíduo para o trabalho.

(153) PASOLD, César L. Op. cit. p. 29.

Cabe aqui considerar o seguinte:

- 1 - se 1º e 2º graus devem "preparar para o trabalho";
- 2 - se a habilitação profissional pode ocorrer no 2º grau;
- 3 - se apenas o 1º grau é obrigatório por força da lei;

a preparação para o trabalho no 2º grau é, em relação à grande população trabalhadora, uma farsa, uma vez que a maioria da população não tem acesso ao 2º grau e ingressa no trabalho de qualquer forma, isto é, sem passar por um ensino de familiarização com o trabalho. O espaço do trabalho na educação está, portanto, deslocado. O espaço real é o do 1º grau, entendido este como um espaço de "familiarização", conforme referência supra. A profissionalização propriamente dita poderia assim ter sua efetividade no ensino de 2º grau de fato.

Aceita então a proposição de que o 1º grau é a instância de preparação para o trabalho, vai-se passar à análise de circunstâncias nas quais este nível de ensino se insere. Para melhor entendimento, observe-se o quadro seguinte:

SC - ANOS DE ESTUDO DA POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA			
População total	3.627.933	100%	
População + de 10 anos	2.719.560	74,96	
População + de 10 economicamente ativa (PEA)	1.356.186	49,86	100%
PEA sem instrução e - de 1 ano	116.885		8,61
PEA 1 a 4 anos escolarização	804.011		59,28
PEA 4 anos (+ 1ª fase do 1º grau)	520.020		38,34
PEA 5 anos	36.605		2,69
PEA 5 a 8 anos escolarização	248.580		18,32
PEA 8 anos (+ 1º grau completo)	133.646		9,85
PEA 9 a 11 anos escolarização	130.296		9,60
PEA 11 anos (+ 2º grau completo)	82.804		6,10

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 1980 - Santa Catarina

O quadro apresentado demonstra que:

- 1º) a preparação para o trabalho no 2º grau atinge uma fatia muito pequena da população que trabalha;
- 2º) a conclusão da 8a série é insignificante; a obrigatoriedade do curso primário é apenas retórica;
- 3º) a grande massa trabalhadora tem 4 anos de escolarização ou menos, ou seja, a despeito de não ter tido acesso a níveis mais adiantados de escolarização, a força de trabalho é efetivamente aquela de 4 anos ou menos de vida escolar.

Isto posto, pode-se concluir que, se a escola deve preparar o aluno para a vida, isto é, para o trabalho inclusive, a preparação para o trabalho deve ocorrer propriamente no 1º grau mesmo! As diretrizes mostram este caminho mas as estratégias seguidas não conduzem até ele.

É de se indagar porque a clientela escolar se evade antes de concluir ao menos o 1º grau, já que ele é obrigatório e com duração de oito anos, sem interrupção e sem seleção restritiva de continuidade, como ocorria com o antigo exame de admissão ao ginásio.

Há as tradicionais razões: carência econômica do aluno e família, participação da criança na composição do orçamento familiar, falta de escolas, matrículas em número insuficiente, distância das escolas, principalmente em zona rural e, ainda, indisponibilidade de escolas básicas, restringindo a ministração do ensino até a 4a série básica. ¹⁵⁴

(154) ver Plano Estadual de Educação de SC. p. 67

Pode-se presumir também que a queda da taxa de escolarização de saída que se observa entre trabalhadores que tiveram 4 e 5 anos de vida escolar (18,32 e 2,69, respectivamente) esteja relacionada com a "terminalidade zero" que caracteriza o ensino elementar. Se a Lei 5.692/71 e a Constituição estabelecem a "terminalidade cronológica" aos 14 anos de idade do aluno, é a própria Constituição Federal, em seu Artigo 165, X, que estabelece a possibilidade de trabalho para adolescentes maiores de doze anos. Portanto, não faz muito sentido ficar até os quatorze anos numa escola que não prepara para o trabalho, já que aos doze anos o trabalho já é permitido.

"A criança não só perde o sentimento da unidade do saber, como se arrisca a não compreender o sentido do ensino e as razões pelas quais lhe exigem que viva na escola uma boa parte do seu tempo. Abstrato e teórico, concebido em função do conhecimento, o ensino está separado da vida, e a escola do ambiente. Perde-se de vista a finalidade da vida escolar e esquece-se que a escola tem por função essencial preparar para a vida um homem de que é preciso desenhar o perfil. Perdendo de vista o tipo de homem que quer formar, o ensino não se centraliza portanto sobre a criança a que se destina". 155

A adequação do tempo de permanência proposto para a escola elementar bem como adequação do conteúdo trabalhado por essa educação às expectativas, necessidades e aspirações da clientela à qual a ação educativa está voltada, são procedimentos fundamentais para que a escola atinja seu fim, pois

(155) FAURE, E. Op. cit. p. 155.

"(...) o homem adequadamente equipado constrói sua vida e esta construção, se for resultado do aproveitamento inteligente da continuidade cultural de sua espécie, fará com que ela aprenda para o presente e para o futuro. Isto sem deixar de valorizar de forma adequada o passado e a tradição de sua espécie e de seu ambiente".¹⁵⁶

Retornando, pois, à questão da compatibilização da conclusão do 1º grau com o ingresso legal à força de trabalho, uma solução que se apresenta é: ou proibir o trabalho a menores de quatorze anos (o que na prática seria provavelmente inócuo em função das características do Brasil no que tange ao trabalho infantil, ao subemprego, sem falar no desemprego), ou antecipar o término do ensino básico para doze anos. Talvez fosse o caso de reduzir a duração do curso básico e estender a do 2º grau.

A tarefa da preparação para o trabalho em nível de 1º grau não deve ser confundida com uma qualificação profissional mas entendida como uma familiarização com o trabalho. Esta proposição será discutida adiante com mais vagar.

O planejamento da ação educativa dentro da linha proposta não pode descurar de duas ponderações — uma, a respeito da motivação para a educação:

"O estudo da motivação é a chave de toda a política moderna no domínio da educação. Aquela inspira-se, cumulativa ou al

(156) PASOLD, C. L. Op. cit. p. 31.

ternadamente, na procura de emprego (tanto mais elevado e vantajoso quanto o indivíduo subira mais graus nos seus estudos) e na sede de aprender, a libido sciendi. Ora é chocante verificar que se dá geralmente maior importância ao primeiro aspecto (procura de emprego), em relação ao segundo, cujo interesse é tido com frequência como desprezível.

A curiosidade, o desejo de compreender, de conhecer ou de descobrir cabem, contudo, nos impulsos mais profundos da alma. (...)

(...) a motivação baseada no emprego, se é incapaz de assegurar uma verdadeira democratização, apresenta também o enorme inconveniente de fazer acreditar na idéia de que o diploma cria o direito a um emprego de qualificação correspondente. Assim, os diplomados que não conseguem encontrar a sua atividade de acordo com a sua qualificação consideram-se enganados e preferem aceitar o desemprego a descerem a ocupar um cargo menos brilhante, que aliás descuraram de lhes ensinar." 157

A outra ponderação a respeito da educação é colocada sob um ângulo de "crítica reprodutivista" — denominação adotada por Dermeval Saviani — e se presta a uma explicitação (não única, nem definitiva) do papel da escola e do destino dos seus egressos, pressupondo que todas as crianças se escolarizam. A tese é lógica, porém de comprovação prática limitada (em especial no caso brasileiro), a não ser que a "desescolarização" seja efetivamente um dos objetivos e recursos não declarados do próprio sistema educacional.

(157) FAURE, E. Op. cit. p. 28.

"Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória 'saberes práticos' envolvidos na ideologia dominante.

Uma grande parte (operários e camponeses) cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo. Outros avançam no processo de escolarização mas acabam por interrompê-lo passando a integrar os quadros médios, os 'pequeno-burgueses de toda a espécie'.

Uma pequena parte, enfim, atinge o vértice da pirâmide escolar. Estes vão ocupar os postos próprios dos 'agentes da exploração' (no sistema produtivo), dos 'agentes da repressão' (nos Aparelhos Repressivos de Estado) e dos 'profissionais da ideologia' (nos Aparelhos Ideológicos de Estado)". 158

Concluindo a concepção de que o ensino de 2º grau (menos ainda que o de 1º) não tem condições de cumprir a preparação para o trabalho (pelo fato de que o aluno ingressado no ensino elementar, quando estiver em idade correspondente ao ensino de segundo grau não estará mais na escola), é muito adequada, como crítica ao 2º grau, a exposição seguinte:

"(...) a decantada profissionalização formou e continua formando mão-de-obra para empregos que não existem. Segundo Moraes (1982) em sua quase totalidade, o ensino profissionali-

(158) SAVIANI, D. Op. cit. p. 27.

zante é teoricamente caracterizado por uma aprendizagem estereotipada que conduz à repetitividade obsessiva e à obediência. Debate-se o dualismo da terminalidade e da continuidade, mas não consegue nem formar profissionais para o trabalho e nem preparar para o Ensino Superior. Não são poucos os jovens que saem das escolas do segundo grau incapazes de ler e interpretar o que leram, incapazes de redigir uma correspondência ou de exercer uma profissão.

Apesar dos programas de melhoria de ensino implantados pela Secretaria da Educação, o Seminário Reflexivo sobre o Ensino de Segundo Grau constatou que tais cursos em pouco contribuem com a formação de profissionais e/ou de pessoas com habilidade de raciocínio, de criatividade, e que, portanto, a profissionalização não passou de um engodo." 159

4.3. Japão , um bom exemplo—dos samurais aos robôs 160

A educação como processo de preparação para o trabalho e este como instrumento, não apenas de adequação ao sistema de produção, mas também de inserção do Homem no mundo, é uma concepção não muito fácil de assimilar principalmente quando se tenta compreender o sistema educacional de um país capitalista, no caso o Brasil.

(159) CIMADON, Aristides & LIMA, Luiz Gonzaga de. Caracterização da FEMOC: subsídios para uma proposta educacional. Joaçaba, Evangraf, 1984. pp. 71-72.

(160) para melhor apreensão do tema ver:
VOGEL, Ezra F. O Japão como primeira potência. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1982.
VISÃO. Japão - um pequeno gigante. São Paulo, Ed. Visão, Caderno Especial de 21/09/1981.
ESCOLA. nº 17. São Paulo, Ed. Abril, junho, 1973.

Mas, sem a pretensão de propor uma adaptação e transplantação do sistema, e sem afirmar que o processo é perfeito e infinitamente infalível, pode-se dizer que o modelo educacional japonês é responsável grandemente pela elevação do Japão à condição de segunda potência econômica do mundo e a primeira na utilização prática dos grandes avanços tecnológicos. Estes números são significativos principalmente ao se considerar que o Japão é carente de recursos naturais (alimentos e energia) e tem uma pequena extensão territorial (4,5% do território brasileiro), com quase a mesma população, mas desenvolveu um comércio exterior mais de seis vezes superior e um PIB cinco vezes maior. É segura a afirmação de que o Japão é a nação mais moderna e mais desenvolvida do mundo, ao levar em conta os confortos e avanços aspirados pelas sociedades modernas e que, naquele país, podem ser exemplificados pelo alto índice de residências com televisão colorida (97,8%) e pela disponibilidade de automóveis em relação à população (um carro para cada três pessoas). Numa dimensão subjetiva o status do cidadão japonês foi confirmado através de recenseamentos nacionais, nos quais 95% do público japonês se considera classe média.

O "milagre japonês", ao invés de ser uma dádiva mística, é antes o resultado de um estilo de vida. Não é, como se poderia pensar, uma simples herança do passado histórico, das tradições, ou dos costumes feudais. É a herança de um processo contínuo de definir prioridades e de conquistá-las. O vice-presidente do Keidanren (Federação das Organizações Econômicas do Japão), Nihachiro Hanamura, diz que o segredo do suces

so japonês, se fez pela modernização iniciada há mais de um século, com a priorização da educação, em especial a técnica. A função da educação é entendida como aquela que ocorre numa situação em que, estando juntas duas pessoas,

"aquela que concede a informação é aceita como mestre, enquanto que o ouvinte se transforma em aluno. Todo mundo é cogitado de ser aluno, parte do tempo, e um bom aluno é admirado em qualquer idade." 161

"O estudo é uma atividade social que perdura toda a vida(...) A educação universitária talvez seja mais para um diploma do que para a aprendizagem; (...) O empregado é incentivado a empenhar-se em estudos relacionados, mesmo quando não há grupos de estudo, e a dona-de-casa, jovem ou não, é encorajada, pela família e amigos, a estudar como se pode tornar uma melhor dona-de-casa, uma melhor mãe, e, posteriormente, uma sogra e avô melhor." 162

Alguns pontos podem ser considerados fundamentais para que o Japão alcançasse o estágio de desenvolvimento atual, além da já mencionada priorização da educação: administração civil, o sistema de relações de emprego, a estrutura empresarial, a descentralização governamental e a força representada pelos grupos sociais.

No Japão o mais alto órgão de poder do Estado é o Parlamento ou Dieta Nacional. O primeiro-ministro é eleito pelo

(161) VOGEL, Ezra F. Op. cit. p. 28.

(162) Ibidem. p. 29.

Parlamento, do qual provêm a maioria dos membros do Gabinete, devendo ser estes — incluindo o responsável pela Agência de Autodefesa — obrigatoriamente civis.

O sistema de relações de emprego é sui-generis, constituindo de certa forma um sistema de emprego vitalício, originado de uma compreensão tácita entre patrão e empregado de que este permanecerá numa empresa, desde seu ingresso até a idade da aposentadoria. A demissão só é adotada pela empresa como medida extrema, já que a manutenção do empregado pela empresa significa para esta uma garantia contra futura escassez de mão-de-obra. A empresa funciona com caráter familiar, participando os empregados intensamente de toda a infraestrutura social, cultural e de lazer proporcionada por aquela. Mesmo em épocas de recessão a demissão de empregados não acontece de modo simples pelo fato de se considerar "que o empregador entrou num acordo para garantir o sustento do trabalhador".¹⁶³ É o que pensa o professor Katsumi Yakabe, da Universidade de Tokay. Contribui com o sistema de empregos do Japão o seu sistema de salários, cuja fundamentação é a mesma relação moral, a confiança e interdependência mútua que caracterizam o primeiro. Suas características principais são: garantia de salário integral, qual quer que seja o período de ausência; pouca diferença de salário entre os assalariados comuns e os empregados categorizados; distinção entre a parcela paga pelo trabalho do empregado e a paga por sua condição de empregado (auxílio a dependen

(163) citado no artigo "Japão - um pequeno gigante", supra.

tes, transporte e moradia).

O sistema de empregos e salários tem íntima relação tam
bém com a estrutura empresarial, pois

"as grandes empresas praticamente não têm proprietários; foram reconstituídas, após a guerra, na base da poupança popular, recolhida pelos bancos e distribuída sob a forma de empréstimos aos industriais. (...) diretores e presidentes fazem carreira como se fossem empregados públicos." ¹⁶⁴

A descentralização administrativa do governo é importantíssima na execução de planos de desenvolvimento, aos quais o governo japonês define o rumo desejável, mas permite que as comunidades locais tenham atuação própria, as quais originaram a maioria dos planos atuais de crescimento regional. O caráter democrático do Estado japonês pode ser interpretado como a capacidade do governo em satisfazer os interesses divergentes na arena política. Estes interesses, ao invés de serem expressos por grupos especializados, são representados por grupos básicos de objetivos múltiplos, com altos níveis de organização e disciplina: vilarejos, cidades, firmas, associações profissionais etc... A democracia japonesa é entendida também como a

"habilidade dos grupos em terem ascendência suficiente sobre seus membros para manter a solidariedade e garantir o cumprimento de acordos, já que, tanto a agregação superior de interesses, quanto a distribuição do justo quinhão, dependem da

(164) idem

coesão grupal." 165

Compreende-se claramente que a característica de força e liderança dos grupos associada ao estilo de descentralização da execução de projetos de desenvolvimento contribui decisivamente para o êxito destes. A oportunização às comunidades para a realização destes programas se evidencia também na execução da política educacional. As prefeituras e também as comunidades locais atendem parte do orçamento educacional, para o qual o tesouro nacional destina cerca de 1/4 da receita com vistas à ministração dos nove anos de educação compulsória.

O espírito de grupo é vivido também pelos professores, que se sentem responsáveis pelo índice de aprovação dos alunos, já que são responsáveis tanto pela vida pessoal e competitiva deles, quanto pelo comportamento em sala de aula.

A responsabilidade dos professores transcende os muros escolares, pois o ingresso à escola secundária se faz através de exames de seleção. O mesmo se dá com o acesso à escola superior. A preocupação com o desempenho é tônica de todo o sistema escolar. Os alunos não são reprovados, a despeito das queixas esporádicas de que este sistema atrasa os alunos mais talentosos e que os alunos mais pobres ainda não acompanham muitas atividades da classe. De todo modo, tanto os professores quanto os pais dos alunos se empenham para que todos os alunos atinjam um grau mínimo de desempenho. O acompanhamento permanente do aprendizado não é privilégio privado: no início

do curso secundário as escolas públicas são freqüentadas por cerca de 95% dos estudantes.

O término do nono ano de estudos é que define a conclusão da educação compulsória, e não a idade, se bem que a maioria dos alunos conclui os estudos aos quinze anos de idade, época em que domina aproximadamente 1.280 caracteres ideográficos que constituem o vocabulário básico para a leitura de jornais. Na realidade 881 caracteres têm de ser aprendidos já nos seis anos do primário!

Além do pré-escolar os estágios do ensino no Japão são: escola primária (seis anos), escola secundária de 1º ciclo (três anos), escola secundária de 2º ciclo (três anos), universidade (quatro a seis anos).

O Curso de Estudo (currículo) tem suas diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação, determinando os pontos essenciais para todas as escolas elementares e secundárias do país. Os currículos elementar e secundário compreendem o ensino do japonês, estudos sociais, aritmética, ciência, música, educação física e economia doméstica; na escola elementar é ministrada ainda a disciplina de artes manuais e, na segunda fase do primeiro grau, arte, saúde, artes industriais e uma língua estrangeira.

O Ministério da Educação seleciona os principais especialistas em educação para comporem conselhos com o fim de aprovar os manuais didáticos publicados por firmas particulares, e vendidos a preços baixos. A aprovação dos livros didá-

ticos depende de os mesmos serem bem escritos, de conterem a melhor informação acadêmica possível e de cobrirem todos os tópicos indicados no Curso de Estudo.

Os resultados do empenho japonês na educação decorrem de algumas iniciativas históricas e da utilização de recursos auxiliares, além dos fatores já mencionados. Algumas reformas merecem destaque: em 1908 o ensino primário obrigatório teve sua duração aumentada de quatro para seis anos; em 1935 surgiram as escolas de meio período destinadas aos jovens já incorporados ao mercado de trabalho, e em 1939 o governo tornou obrigatória aos moços entre doze e dezenove anos a frequência às escolas do 2º ciclo. Além do índice de analfabetismo inferior a 1% o Japão pode se orgulhar de outros índices altíssimos: 99,9% de matrículas da população situada na faixa etária de educação obrigatória (1969); 97% de conclusão da escola secundária (1975). Um dos recursos auxiliares à educação amplamente adotado é a televisão educacional, cuja programação, ao invés de se dedicar ao entretenimento de elite, é dirigida em boa parte a cursos didáticos básicos. A cadeia nacional de educação oferece cursos em cinco línguas diferentes: inglês (para crianças e adultos), alemão, chinês, francês e russo. Em 1977 a rede nacional da televisão educacional já transmitia cerca de 52 horas semanais de programas culturais e educacionais, cuja utilização é decidida pelas escolas. Além dos programas destinados à clientela escolar há um grande elenco de programas voltados ao público em geral.

A despeito de um certo desprestígio às escolas de es-

trita formação profissional pelo fato de atraírem os alunos menos diligentes, menos motivados e menos capazes, a comunidade japonesa não dispensa ao trabalho braçal o desprezo observado na maioria dos países ocidentais, ao ponto, por exemplo, de se necessitar menos pessoal para limpeza nas escolas porque professores e alunos participam desta tarefa, acostumando-se a ver o trabalho físico como qualquer outro e não como um encargo destinado às classes mais baixas. A disciplina, a ética, a cortesia, são valores altamente considerados tanto nos lares como nas escolas e dotam o cidadão, juntamente com a formação escolar, de condições para ocuparem seu lugar no trabalho e na comunidade, estando esta pautada antes sobre a disciplina e a sensibilidade humana do que sobre regulamentos.

Vogel declara:

"O Japão tornou-se um país homogêneo, não somente em razão dos meios de comunicação nacionais, como o rádio e a televisão, mas também porque há um acervo cultural comum, transmitido a quase toda a população." 166

Convém lembrar que esta homogeneidade — que permitiu ao Japão estabelecer padrões nacionais para o desenvolvimento e alcançar o status de que desfruta no concerto das nações — não é uma herança histórica, haja vista a estrutura feudal que caracterizou o país ainda até o século passado; a homogeneidade, criada e mantida por uma política social, tem como um de seus suportes a política educacional.

(166) VOGEL, Ezra F. Op. cit. p. 136.

4.4. Implicações da ação educativa

- a educação de repescagem

Para que se possa estabelecer as circunstâncias de viabilidade de uma ação educativa que prepara o indivíduo para a vida, para o trabalho, é necessário expor os pontos nevrálgicos, os pontos críticos, os pontos de ruptura da atual política educacional. De acordo com as teorias chamadas "crítico-reprodutivistas" os pontos de ruptura do sistema são aparentes, elas fazem parte do mesmo.

"(...) a capacidade transformadora e inovadora de um sistema educacional tem que ser vista em conexão com a estrutura de poder e de dominação." 167

Todavia, esta estrutura dominante se vale, como já se viu no primeiro capítulo, da educação como instrumento de perpetuação da dominação, pois, "Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola." 168 E, pelo fato de que "a educação (...) não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática", 169 a falta de êxito da escola é um produto altamente conveniente para as forças dominantes pois que seu efeito tem longa duração.

A apropriação da educação pela ideologia pode-se efetuar de modo direto, dirigido, através da escola regular, con-

(167) BERGER, M. Op. cit. p. 335.

(168) SAVIANI, D. Op. cit. p. 34.

(169) Idem. p. 76.

correndo para a perpetuação da divisão de classes e da dominação de uma pela outra. Mas a apropriação também se efetua através da educação supletiva — em especial em seu caráter de "formalização" da equivalência, ao invés de um privilegiamento da "formação" — eufemismo para desescolarização. O instituto da educação supletiva, através do argumento da igualdade de oportunidades, é, em princípio, uma negação dessa propalada "igualdade", e um descumprimento de uma obrigação formal: o da promoção da escolarização bá-sica e da preparação para o trabalho.

De acordo com o III PND, a política para o setor de E-ducação e Cultura "será vista e administrada como atividade comprom-e-tida com a cultura brasileira, (...) com sua ênfase voltada para os obje-tivos de universalização do ensino básico e qualificação de recursos hu-manos para o desenvolvimento nos diversos níveis e áreas;" ¹⁷⁰ e a articulação dos diversos graus de ensino, em especial o ensino de 1º grau e o profissionalizante, deverá orientar a programação das atividades e projetos e o uso dos recursos disponíveis.

Como a realidade dos números demonstra que a universa-lização do ensino básico não ocorre, pode-se concluir que é o segundo objetivo enunciado acima que na verdade norteia a po-lítica educacional.

A dicotomia do objetivo declarado e do objetivo perse-guido advém da própria norma instituidora do ensino de 1º e 2º graus, a Lei 5.692/71, que instituiu a flexibilidade como uma de suas características.

(170) BRASIL. III PND - Plano Nacional de Desenvolvimento. São paulo .Sugestões Literárias, 1980. p. 52.

"(...) o princípio de flexibilidade, que é a chave da lei, que é a grande descoberta dessa lei", é "sua grande inovação. Ela é tão flexível que pode ser revogada sem ser revogada(...)" 171

"Através dessa flexibilidade, se instituiu, por exemplo, aquela diferenciação entre terminalidade real e terminalidade legal ou ideal. Ora, o que é a terminalidade real senão admitir que quem tem pouco continua tendo menos ainda?"

"(...) naqueles lugares em que não há condições de se ter escola de oito anos, então que se organize esse conteúdo para seis anos, em outros para quatro ou para dois, e assim por diante; (...) para aqueles alunos que não têm condições de chegar lá no oitavo, você dá uma formação geral em quatro anos, que é quase só o que eles vão ter mesmo; em seguida, sondagem de aptidão, e se encaminha para o mercado de trabalho. (...) está aqui de modo bem caracterizado (...) o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares." 172

Esta crítica tem a sua razão de ser materializada pelo alto índice de pessoal com escolarização supletiva, conforme se infere dos dados referentes ao atendimento a esta modalidade de ensino em S. Catarina. 173

"A forte demanda pelo ensino supletivo se constitui na crítica acerba à educação regular, divorciada, em grande parte, das características da população pobre e fortemente propensa a excluí-la." 174

(171) SAVIANI, D. Op. cit. p. 57.

(172) SAVIANI, D. Op. cit. p. 58.

(173) cf. tabelas SENAI, SENAC e Secretaria da Educação/SC.

(174) BRASIL, MEC. III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980/1985. Brasília, MEC/DDD. 1980. p. 14

Sob um ponto de vista crítico reprodutivista o estilo da educação regular oferecida é proposital e consentido, dando margem a uma repescagem da clientela evadida ou simplesmente desescolarizada através de uma atitude compensatória, socorrista, configurada pelo ensino supletivo e aqui alcunhada de "educação samaritana". Através do ensino supletivo o Estado recupera para o Aparelho Ideológico de Estado escolar a clientela relegada em momento anterior, não para compensar aquilo que supostamente a escolarização regular poderia proporcionar, mas para tomar agora aquela clientela e submetê-la a uma simples compensação formal, uma certificação legal de cumprimento de uma obrigação legal, e, acima de tudo, a um condicionamento prático, um enquadramento legal, através da apropriação do indivíduo pela apropriação do seu trabalho.

Recordando que os objetivos da educação nos termos do artigo 1º da Lei 5.692/71 são: o desenvolvimento de potencialidades do educando, a preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania, e levando em consideração que o ensino supletivo é destinado às pessoas "em idade própria", ou seja, bem depois da idade mínima permitida para o trabalho, é de se supor que a intenção é de deixar a pessoa exercitar primeiramente o trabalho extra-escola para depois, através de "provas" e cursos, confirmar ao cidadão que o direito que lhe é reconhecido é apenas um: o do trabalho, de preferência a preço indigno.

Continua atual a frase "o homem se tornou tudo que é sem com

preender o que lhe aconteceu". 175 Isto é, o Homem ocupa seu lugar no contexto social, no contexto do trabalho, sem passar pelo contexto da educação. Se se considera a definição de educação como preparação para a vida, da qual a vida é gênero e o trabalho espécie, o reconhecimento da escolarização de alguém que não passou por ela porque se dirigiu ao trabalho equivale ao reconhecimento de que a pessoa está apta para a espécie, sem o estar para o gênero. Assim se justifica na prática a tendência de se discutir e dividir os saberes em duas categorias. Aprende-se com Alcides Abreu que

"O ensino é, assim, também um todo. Dividi-lo em geral e especial pode levar a privilegiar um sobre o outro; a preferir o intelectual sobre o operacional; a desdobrar uma realidade que é total em realidades particulares e sobre estas operar insuficientemente, portanto." 176

A divisão do ensino, apesar de negada, é visível. A pretensa flexibilidade preconizada pela lei não definiu seu modus operandi e se destinou àquela mesma estrutura de ensino em que a divisão do ensino vai desde a divisão curricular por disciplinas teóricas e práticas até a divisão em currículos mínimos e currículos plenos, passando pela atribuição, bipartida entre unidades de ensino e Conselho de Educação, a respeito da composição curricular.

E é a divisão do ensino que favorece a intervenção do interesse privado na formação de mão-de-obra. Como o trabalho faz parte essencial da vida, ele não será jamais abolido, por

(175) VICO, Giovanni Battista; apud MAKSOUD, Henry. Demarquia.

Um novo regime político. São Paulo, VISÃO, 1979. p. 98

(176) ABREU, Alcides. Op. cit. p. 16 (grifado no original)

tanto, o trabalho será sempre o espaço do Homem.

"Se a Educação for havida como um trabalho para quem a ela se submete (e é), o plano todo da vida é de trabalho, com intervalos para lazer e descanso. Não há dois endereços legítimos para o Homem na Vida — o trabalho é o único." 177

A relação direta entre o Homem e o trabalho e a deste com a dominação econômica faz com que esta intervenha na formação de mão-de-obra. Constata-se que

"em razão da evolução incessante das técnicas de produção, é cada vez menos possível esperar que as formações facultadas pelos sistemas de ensino do tipo tradicional respondam exatamente às necessidades das empresas." 178

Assim sendo,

"(...) Os homens de negócios ou os governos, por exemplo, podem financiar programas destinados explicitamente a tipos de emprego e, pelo fato de uma das finalidades subsidiárias das escolas e universidades ser a de preparar pessoas para o trabalho, as instituições podem receber com prazer tal financiamento... Todavia, a questão crítica é se tais programas são exercícios de treinamento estritamente concebidos, ou se também são veículos para a educação", 179

conforme esclarecem Hirst e Peters.

(177) ABREU, Alcides. Op. cit. p. 18.

(178) FAURE, Edgar. Op. cit. p. 292.

(179) PASOLD, C. L. Op. cit. p. 44.

O ensino supletivo bem assim como o ensino regular promovem o "aligeiramento de ensino" implícito na flexibilidade e criticada acima: o primeiro, de modo explícito, o segundo, de modo implícito, contribuindo inclusive para o fortalecimento e a imprescindibilidade da suplência. Se por "suplência" se compreendesse apenas a "complementação" a veemência da crítica não seria justificável, mas ela o é porque o grande sentido da "suplência" é a "substituição". E é impossível conceber a substituição da preparação para a vida!

O "aligeiramento do ensino" compromete a efetividade dos conteúdos, que nas palavras de Saviani se explica da seguinte maneira:

"(...) contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica na prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa, (...) a prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. (...) dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação." 180

A despeito de o conveniente comprometimento dos conteú

(180) SAVIANI, D. Op. cit. p. 59 . (grifo nosso)

dos escolares inibir a consciência e a participação política, nem por isso o trabalho obtido de uma educação deste tipo é obrigatoriamente bom, rentável, seguro, confiável. É apenas barato, contribuindo para a acumulação de capital por um lado, mas exigindo qualificação suplementar para execução de tarefas específicas, e contribuindo por outro lado para os baixos níveis de comportamento social, como por exemplo: o uso dos equipamentos públicos (estradas, escolas, parques, ônibus, metrô etc...) a convivência comunitária, a participação em mobilizações sociais, a falta de iniciativas próprias para execução de trabalhos independentes que não sejam obrigatoriamente empregos ou subempregos, o desperdício generalizado com as coisas próprias e as de uso público, e ainda a falta de zelo pela propriedade alheia. Estes baixos níveis de comportamento têm um custo, que vai sair fatalmente, via direta ou indireta, dos bolsos de cada cidadão. Pior, servirão de argumento no discurso oficial da justificação do não oferecimento de equipamentos e recursos de que a sociedade se ressente. A propósito, este é o raciocínio que manteve e mantém o Estado brasileiro a respeito da representação política: "o brasileiro não deve votar porque não sabe votar."

Quanto à educação dita "samaritana", a educação de "repescagem", há ainda a considerar a questão da marginalização do trabalho. Como se não bastasse a desigualdade de oportunidades, o aviltamento do valor do trabalho, ainda é penalizado o cidadão que busca o ensino supletivo. Isto equivale a dizer que o trabalhador que estuda recebe dupla punição: uma ao submeter seu trabalho à exploração pelo capital, outra ao se sub

meter ao processo de ensino, em especial ao ensino voltado à formação de mão-de-obra. Esta contradição inexplicável, descrita a seguir, se refere à questão do transporte. Não será comentado aqui o aspecto do ônus do ensino para o trabalhador adulto que estuda com referência ao custo de taxas de cursos e material.

A educação como processo real não pode ser pensada sem recordar da Constituição Federal 1967 alguns trechos do Art. 176:

"A educação (...) é direito de todos e dever do Estado (...).

§ 3º. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: (...) II - o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais (...)".

A discussão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino não pode deixar de atentar para os seguintes tópicos:

- o custo do ensino não se constitui apenas de taxa de matrícula, Associação de Pais e Professores e foto para a identificação escolar. O custo envolve desde despesas com uniforme, material didático, alimentação (sem contar o número de estudantes que deixam de contribuir com a renda familiar porque estão na escola) e transporte. Para os três primeiros há a possibilidade de arranjos brasileiros (o "jeitinho" de ajustar roupa de segunda mão, improvisar cadernos — nem se fala aqui do livro) e compensar a alimentação. Mas

não há como substituir o transporte, nem adaptar uma despesa cujo preço é pago a preço de dólar.

- a obrigatoriedade do ensino tem de manter sempre em mira o compromisso do Estado em propiciar condições para a realização do processo educativo, independentemente da idade do educando. A obrigatoriedade do ensino tem que se preocupar com a sociedade que existe, não com aquela que se idealiza alcançar. E a sociedade que existe é aquela que não consegue colocar todas as crianças na escola porque não tem acesso à mesma, seja por razões econômicas da família, dificuldade de transporte ou "insuficiência de escolas". 181

Pela exposição acima se compreende facilmente que o transporte, num país-continente como o Brasil, assume um papel fundamental como condição para a desescolarização.

"Estamos ainda distantes da capacidade de universalizar o 1º grau, e, mais que isto, reconhecemos que o alcance desta meta não seria possível dentro do sistema regular de ensino. Cerca de 25% da população escolarizável sequer entra no sistema (...)" 182

(181) - a respeito ver Lei 4.394 de 20.11.1969 que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina e elenca no parágrafo do artigo 4º os irônicos "casos de isenção" da obrigatoriedade: "a) insuficiência de escolas; b) matrícula encerrada; c) doença ou anomalia grave da criança."

(182) BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto; 1980-1985. p. 13

Esta informação deve alertar para a responsabilidade de se envidar o máximo esforço para que a população restante possa ascender a toda a escolarização possível, e para a responsabilidade de o Estado promover ações conjuntas com as empresas de transporte a fim de que se cumpram a obrigatoriedade e a gratuidade na sua mais ampla extensão possível.

Em caso concreto, observado com referência ao transporte público, a Lei 1.280 de 12 de dezembro de 1984, que "dispõe sobre as concessões dos serviços de transportes coletivos de passageiros no município de Florianópolis", estatui no Art. 45 que "os concessionários expedirão passes a escolares, com abatimento de 20% sobre os preços das tarifas aprovadas". O Projeto de Lei nº 2693 pretende estender o abatimento aos trabalhadores que percebam até um salário mínimo. Em âmbito estadual a Lei 5684/80 e o Decreto 12.601/80 estipularam para o transporte intermunicipal o abatimento de 50% para estudantes de cursos regulares de 1º, 2º e 3º graus. À primeira vista o abatimento de 50% sobre trajetos que são mais caros parece razoável comparado aos 20% concedidos no transporte urbano. Quando, porém, se considera que alunos que fazem seus estudos em Centros de Formação Profissional, como o caso do SENAI em São José, são alunos de cursos supletivos e não regulares, a gratuidade e a obrigatoriedade caem totalmente por terra no único item que o Estado teria condições de, a curto prazo, amenizar: o transporte. O mesmo se aplica ao grande contingente, não mensurável, de alunos que buscam em cidades vizinhas (ou porque na sede não existe o curso ou porque a casa do aluno, em

zona limítrofe, está mais perto da sede do município vizinho do que de seu próprio) a complementação de ensino, que lhe é garantida por lei, mas que a prática lhe nega.

A desescolarização também está ligada ao fator "encanto". Não há fascínio algum para uma criança que é obrigada a viver boa parte do dia numa escola morta, desligada da realidade, enquanto a vida acontece do outro lado do muro. Não há sentido em estudar Ciências e Higiene, por exemplo, numa escola em que não há água para lavar as mãos ou dar descarga nos sanitários. Nenhum aluno vai se interessar pelo estudo da Língua Nacional quando a cópia de textos absurdos é castigo disciplinar, enquanto o conteúdo das disciplinas não auxilia o aluno a entender uma mensagem escrita, não o habilita, por exemplo, nem a redigir um recibo de compra ou de aluguel. Uma escola rural que não ensina o aluno a aprender com a natureza, que lhe ensina normas de trânsito (se é que ensina) mas não ensina a prever o tempo olhando as nuvens, concorrerá mais facilmente para a desescolarização e o êxodo rural do que para qualquer forma de educação construtiva.

Não é essa a escola de que a sociedade necessita. O Brasil também já teve a "educação pro-forma", que trouxe como consequência a promoção automática disfarçada de avanço progressivo. O não oferecimento de condições para o acompanhamento do avanço progressivo facilitou a identificação deste com a promoção automática, desvinculada de uma avaliação permanente e consequente. O comportamento vicioso instalado por um tal processo escolar não se limitou ao ensino de 1º grau, mas atingiu também o 2º grau e, consequentemente, o nível universitário, em parte, pois que uma das interpretações para o grande número de acadêmicos de baixo nível de desempenho (já desde as provas do Vestibular) é a falta de uma política escolar que prestigiasse o aprender e não o escolarizar.

Hoje o Brasil dispõe de um sistema educacional que não tem muita clareza do que vai poder fazer por uma geração inteira de estudantes que também não sabem o que estão buscando.

Cada vez mais a capacitação para o trabalho está sendo assumida pela empresa que procura melhorar os recursos humanos de que dispõe ao mesmo tempo que seleciona muito bem os recursos de que vai querer dispor. Entre os egressos do sistema educacional e os aproveitados pelas empresas há uma diferença notável e o grande desafio da política educacional é redefinir seus propósitos e os meios de consegui-los, em suma, seu desafio é desenhar um futuro com boas chances de concretização.

"O futuro individual e o futuro coletivo podem ser construções da Vontade Humana diliberada. (...) O início da construção do futuro coletivo está numa decisão política".¹⁸³

A respeito do tipo de educação sabe-se que

"Não existe uma educação ideal, perfeita, adequada a todos os seres humanos em todos os tempos".¹⁸⁴

"Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir".¹⁸⁵

(183) ABREU, Alcides. Op. cit. p. 171. (grifado no original)

(184) BERGER, M. Op. cit. p. 157.

(185) FREIRE, P. Op. cit. p. 43.

"Diga-se de passagem que esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana". 186

Todas as três afirmações acima reforçam o papel do planejamento, da decisão, o valor do conhecimento e a importância da convicção. Em dimensões nacionais o problema é maior, mas em dimensões estaduais a possibilidade de uma construção de propósitos com bons resultados é bem maior.

Antes de discutir os "espaços decisórios" de abrangência estadual, veja-se que

"Num país onde se glorifica o Plano e onde se espera tudo da ação do Governo, não é de se estranhar que, a cada ano, quando se 'contabilizam' os resultados, normalmente diferentes daqueles previstos para a planificação, surjam análises justificando as falhas, críticas a enfoques técnicos específicos e, até, a autocrítica por parte dos responsáveis pelo planejamento. O que não falta nessas ocasiões são argumentos sutis e sofismas que procuram explicar o inexplicável". 187

Quanto aos "espaços decisórios", ou seja, os órgãos que têm alguma possibilidade de atuação no campo educacional, assumem relevância a Assembléia Legislativa e o Conselho Estadual de Educação. Note-se que se está tratando da política educacional a nível estadual tão somente. Estes dois espaços, dois órgãos da administração estadual voltados para a decisão polí

(186) SAVIANI, D. Op. cit. p. 82.

(187) MAKSOUD, Henry. Op. cit. p. 96.

tica. São os únicos meios para a efetividade de uma intenção real no âmbito da educação.

"A prioridade educacional para não ser mero discurso sobre o óbvio impõe, de um lado, uma proposta de Sociedade (sentido essencial) e de outro, uma mobilização para construção da proposta (sentido instrumental) pela via da Educação". 188

A Assembléia Legislativa de Santa Catarina, exercendo o poder que constitucionalmente lhe é atribuído, articula o trabalho dos parlamentares através de comissões. Interessa ao tema a Comissão de Educação e Saúde, à qual, na forma do artigo 25, § 4º, compete:

"I - opinar sobre proposições e assuntos relativos à educação e instrução ou pública ou particular, e a tudo que disser respeito ao desenvolvimento cultural, artístico e científico;
II - manifestar-se sobre assuntos de defesa, assistência e educação sanitária". 189

A título de ilustração promoveu-se um levantamento (anexo QUADRO XI) sobre os tipos e a quantidade de Projetos de Decretos Legislativos atendidos por esta Comissão, conforme protocolo de entrada dos projetos. Os números, não oficiais, são prejudicados em parte pela grande quantidade de projetos de teor ignorado (convênios e projetos inominados). Todavia há dois dados que chamam a atenção pelo seu caráter alvissareiro: tanto o 1º grau quanto o ensino não formal, que tiveram índi-

(188) ABREU, Alcides. Op. cit. p. 165. (grifado no original)

(189) SANTA CATARINA. Assembléia Legislativa. Regimento Interno. Florianópolis, IOESC, 1983. p. 19.

ce quase zero em 1980, alcançaram um bom índice em 1984 (59,70% e 9,70% respectivamente), dentro dos projetos voltados à educação. Um outro dado é folclórico: a Comissão de Educação e Saúde foram distribuídos em 1981 dois projetos sui generis, propondo a designação de "flor símbolo" e "ave símbolo" do Estado de Santa Catarina.

A outra instância decisória da educação é o Conselho Estadual de Educação, cujo artigo 3º, alterado pela Lei 5.805 de 19.11.1980 reza, no caput:

"O Conselho Estadual de Educação será constituído de vinte e um membros, nomeados pelo Senhor Governador do Estado, dentre pessoas de notório saber e de reconhecida capacidade e experiência em assuntos educacionais".

O que se pretende criticar é a inexistência de uma participação comunitária neste nível. Um planejamento para a educação, feito na esfera da administração da educação por pessoas ligadas estritamente à educação pode se inclinar a um processo que veja a educação como um fim em si mesmo, sem um compromisso maior com o mundo. Na primeira hipótese aquela educação de nada serve. Um planejamento efetivo, real, prospectivo, democrático, deve contar com a participação de todas as representações da comunidade para que este ensino possibilite uma capacitação global e não parcial ou estereotipada.

A condição de o Conselho de Educação ser também instância recursal, um "tribunal da educação", sugere que os momen-

tos de planejamento e de julgamento sejam dissociados. A eventual participação de pessoas de "notório saber" e "experiência em assuntos educacionais" oriundas dos meios econômicos (indústria, comércio, bancos, telecomunicações, saúde etc.) não configura uma filosofia de participação social. Tal postura deve estar inscrita na norma legal.

Ivan Illich, citado por Pasold, dá uma receita para uma educação que pretenda que sejam reais os seus objetivos declarados.

"Um bom sistema educacional deve ter três propósitos: dar a todos os que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis em qualquer época de sua vida; capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem, a encontrar os que queiram aprender algo deles, e, finalmente dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto, a que tenham possibilidades de que seu desafio seja conhecido.. Tal sistema requer a aplicação de garantias constitucionais à educação". 190

4.5. Educação para o trabalho e construção social

A preocupação com a educação profissionalizante e a preparação para o trabalho, longe de ser uma exclusividade de países do terceiro mundo, é também um dos grandes desafios de países desenvolvidos, dos quais um exemplo é a França, Num artigo de Jean-Paul Bachy intitulado "Emploi et Formation" a questão da educação para o trabalho é um dos pontos considerados cruciais na discussão do tema, merecendo atenção a obser-

(190) PASOLD, C. L. Op. cit. p. 57.

vação de algumas propostas levantadas naquele texto. É alerta da a preservação de um modelo autóctone ao mesmo tempo que é preconizada como pública a tarefa da educação. É o que se depreende do seguinte excerto:

"Sem querer reproduzir fielmente os modelos estrangeiros, inadaptados ao nosso país, é preciso agir em três direções: a) revalorizar os ensinos tecnológicos; b) dar a todos os jovens que entram na vida ativa um nível de formação de base que muitos ainda não têm; c) explicitar a noção de 'qualificação' e os setores profissionais, para preparar os jovens às mudanças técnicas. (...) É preciso devolver ao serviço público da Educação, o lugar e os meios que ele merece para ocupar de fato o espaço do ensino técnico e da educação permanente". 191

A preocupação que tiveram a França e o Japão em não copiar modelos estrangeiros (apesar da forte influência que tiveram os EUA na administração japonesa no pós-guerra) é a única coisa que o Brasil pode imitar.

É verdade ainda hoje o aspecto negativo que a história educacional brasileira já demonstrou:

"Onde o sistema educativo se organizou recentemente e copiou modelos estrangeiros, o que é corrente nos países em vias de desenvolvimento, surgem graves problemas". 192

(191) BACHY, Jean-Paul. Emploi et Formation. Problèmes Economiques, nº 1768, abril/1982 - traduzido e adaptado pelo Instituto Euvaldo Lodi para CADERNOS DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, Rio de Janeiro, II (2): 9-10, janeiro, 1985. (grifado no original).

(192) FAURE, E. Op. cit. p. 17.

Para que se possa estabelecer um modelo para o Brasil e fazê-lo funcionar é imprescindível permitir um rearranjo das representações sociais e das suas relações dentro das hierarquias de poder. Um modelo educacional escrito, por si só não promoverá nenhuma mudança, a não ser discussões teóricas a respeito de um assunto que também não saiu ainda do campo teórico. É o que sucedeu com a Lei 5.692/71 e o sistema que implantou.

"A pergunta, se o Brasil com isso se encontra definitivamente a caminho do desenvolvimento de um sistema escolar e educacional adaptado às suas necessidades objetivas, neste momento ainda não pode ser respondida. As minhas dúvidas residem principalmente na constatação de que hoje, em uma dimensão maior de que em períodos anteriores às chances de articulação de interesses da população atingida são muito reduzidas, porque os instrumentos mais adequados, como por exemplo os sindicatos, partidos políticos e outras associações de interesses hoje têm pouca possibilidade de articular, apresentar e defender os interesses educacionais de seus membros".¹⁹³

A subordinação dos instrumentos de representação dos interesses sociais aos instrumentos de pressão política não escapa à discussão da viabilidade de uma ação educativa volta da para a preparação para o trabalho, para a preparação para a vida e para a vida em si. É nesta relação de subordinação que se situa a questão da escola e a questão de uma busca por uma

(193) BERGER, M. Op. cit. p. 180

nova sociedade através de uma nova educação e vice-versa... É nesta subordinação que se centra a discussão de uma teoria da educação numa dimensão de libertação e construção social.

"(...) É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? (...) a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada, do ponto de vista dos interesses dominados. (...) é possível articular a escola com os interesses dominados? (...)"

"(...) é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? (...)" 194

Em consonância com a indagação supra pode-se afirmar que a subordinação da relação indivíduo-processo político se resolve através da subordinação mesma. A efervescência social, o "movimento de gangorra" enunciado no primeiro capítulo impulsionam sempre uma classe subordinada a uma categoria inversa.

(194) SAVIANI, D. Cp. cit. p. 35. (grifo nosso)

A História tem demonstrado que as sucessões de classe se dão em ordem crescente, de baixo para cima, jamais ao contrário. O movimento das classes no acesso ao poder é sempre ascendente. O mesmo poder político assumido pela classe em ascensão possibilita a esta o acesso à política educativa, quer seja pelo acesso real ao poder, quer seja pela solapação do poder em consequência da desagregação social advinda de uma educação não articulada com o poder dominante. Isto é válido tanto para países capitalistas ou não.

"(...) a classe efetivamente capaz de exercer a função educativa em cada etapa histórica é aquela que está na vanguarda, a classe historicamente revolucionária. Daí, o caráter progressista da educação". 195

A escola só funciona como AIE (Aparelho Ideológico de Estado) enquanto o Estado investe nela com este fim. A escola relegada ao seu próprio destino encontrará destinos próprios.

Todavia não se pode esperar que a mudança da educação aconteça por si própria. Toda reforma nesse sentido terá de ser rigorosamente resultado de uma deliberação. Para estabelecer uma proposta de política educacional é necessário estabelecer uma teoria que transcenda as teorias críticas que se limitam a descrever o interrelacionamento dos AIE. Saviani, neste sentido estabeleceu a teoria da "pedagogia revolucionária", já mencionada em discussão anterior e que "não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço

da referida transformação das relações de produção". 196

"Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja a apropriada e articulada com os interesses dominantes!".197

A necessidade de uma educação voltada à libertação do Homem vai além da possibilitação de expansão de sua criatividade, da oportunização da auto-realização, da desvinculação com a exploração pelo capital. A transcendência da educação está no fato de a formação do Homem ser a única forma de garantir a sua sobrevivência e a do planeta.

"A grande mutação em curso põe em causa a unidade da espécie, o seu futuro, a identidade do homem como tal. É de recear não só o espetáculo penoso de graves desigualdades, de privações e de sofrimentos, mas uma verdadeira dicotomia do gênero humano que se compartimentaria em grupos superiores e inferiores, em patrões e escravos, em super-homens e infra-homens. Resultariam daqui não só os riscos de conflitos e de desastres (porque os meios atuais de destruição maciça podem muito bem vir a encontrar-se ao alcance de grupos necessitados e revoltados), mas um perigo essencial de desumanização que atingiria indiferentemente os privilegiados e os sacrificados. Porque cada homem se sentiria ferido com a ofensa feita à nature

(196) Idem. p. 196.

(197) Idem. p. 36.

za do homem". 198

A dicotomia do gênero humano aludida acima é consequência direta dos sistemas educacionais vigentes: educando x criança (adolescente) ausente, escolas públicas x privadas, ensino regular x supletivo, formação geral x formação especial.

Para uma homogeneização da sociedade a política educacional deverá atentar para um sistema educacional onde a maioria ingresse e a maioria permaneça. A democracia pressupõe igualdade de oportunidades. Mas como o pressuposto é falho a democratização terá de ocorrer, não na igualdade de oportunidades — uma característica da sociedade de classes — mas na igualdade de tratamentos. Este tratamento será o dado pela educação através da única coisa que poderá igualar o Homem — o trabalho. Recuperando Abreu: "o trabalho é o único endereço legítimo do Homem".

A educação para o trabalho será então a educação da Construção Social. Mais, esta educação será a do 1º grau que é aquela à qual a maioria ao menos tem acesso. Se um dia, no caso brasileiro, a sociedade tiver evoluído para um estágio em que efetivamente a parcela maior conseguiu uma escolarização compatível com sua necessidade a resposta sobre o que fazer será dada pelas próximas gerações. Elas terão tido a oportunidade de aprender da História.

"Será o ensino de primeiro grau, permeado pela preparação para o trabalho, que poderá, ao longo das próximas duas décadas rearranjar a Sociedade, habilitando-a a superar (ou a atenuar) os desajustes e as disparidades que a estão caracterizando". 199

(198) FAURE, Edgar. Op. cit. 19 (grifado no original)

(199) ABREU, A. Op. cit. p. 62

Quanto ao ensino de 2º grau não há muito o que alterar. Suas propostas não se concretizaram porque partiram de pressupostos errôneos (o de que a divisão em disciplinas específicas transforma o aluno em trabalhador, o de que todas as pessoas têm acesso ao ensino elementar, o de que o curso de 2º grau é o que oferece o tipo de profissional de que a sociedade necessita etc.). Mas evidentemente a modificação na estrutura e funcionamento do 1º grau conduzirá a algum tipo de modificação no estágio subsequente.

De acordo com a proposição de estender a duração do 1º grau para seis anos e a manter a universidade da maneira que é hoje, fatalmente o 2º grau terá de ser alterado também.

Outras propostas de preparação para o trabalho já foram enunciadas.

Das três que serão arroladas a mais antiga é do Prof. Sílvio Coelho dos Santos que, antes mesmo da reforma educacional de 1971, advogava a profissionalização nos últimos anos do ensino primário.

"Devemos, pois, aceitar como objetivos fundamentais a atingir, a longo prazo: (...) que nas 6a, 7a e 8a séries estarão presentes práticas educativas destinadas a orientar o estudante quanto à vida econômica da área em que reside, a fim de facilitar sua integração na força de trabalho ou no prosseguimento de seus estudos".

(200) SANTOS, Sílvio Coelho dos. Um esquema para a educação em Santa Catarina. Florianópolis, EDEME, 1970. pp. 54-55.

A inaplicabilidade da proposta se explica pelas mesmas razões que explicam o fracasso da manutenção do estudante em classe até a 8a série.

A segunda proposta sugere a intercomplementaridade da escola do "Sistema Formal", do "Sistema Informal" e de "Mercados de Trabalho".²⁰¹ O próprio Autor informa que tentativas neste sentido já se fazem no nível universitário. Todavia para o 1º e 2º graus a aplicabilidade se restringe, em parte porque quem sai do sistema formal para o mercado de trabalho geralmente vai para ficar e em parte porque não há estímulos para que a empresa abra oportunidades a estudantes em experiência profissionalizante temporária, já que a lei 7.044/82 suprimiu o parágrafo do artigo 6º.

Ainda quanto à formação profissionalizante há uma sugestão de Niskier no sentido de estimular e promover "cursos pós-técnicos"²⁰² para egressos do 2º grau que não se dirigem ao ensino superior e vão trabalhar em funções específicas. A iniciativa pode ser conveniente para empresas e entidades como SENAR e SENAI mas não se justifica de imediato para o ensino público em virtude de a grande carência escolar estar na base do sistema.

Estas sugestões foram apresentadas a título de ilustração e são exemplos da diversidade de soluções que se mostram para o mesmo problema sem atentar para as circunstâncias de sua

(201) GIUSTINA, Osvaldo Della. Educação e capacitação para o trabalho. Administração e modelos operacionais. 2a ed. Florianópolis, Lunardelli, 1981, p. 87.

(202) NISKIER, Arnaldo. Op. cit. p. 12.

consecução. A questão de "que fazer e como fazer" é atribuição da estratégia. 203

"A estratégia tem por objeto traduzir a política num conjunto de decisões condicionais, determinando os atos a realizar em função das diferentes situações que se podem apresentar no futuro", 203

Com relação à construção social através da educação para o trabalho o Plano Estadual de Educação 1985/1988 constitui, em escala regional, um documento de valiosas contribuições para a efetivação de estratégias de política educacional. Foram extraídas algumas proposições listadas à página 105. Elas constituem uma amostra de expectativas reais a respeito de problemas reais no âmbito da educação. O modo de elaboração deste Plano legitima os interesses nele esposados. As grandes linhas diretivas do Plano são: a dotação financeira da função educação, a qualificação do professorado, a melhoria das instalações das escolas, a atualização curricular, o entrosamento com o mercado de trabalho, a integração de atividades intra-escolares, a avaliação criteriosa, o domínio da língua nacional, a participação da comunidade nas decisões administrativas, a participação de professores nas decisões técnicas e a orientação para o trabalho a partir do ingresso na escola.

Conforme foi demonstrado, as proposições estão voltadas a um ensino mais realista, um ensino que possa vir a contribuir para a formação de um novo Homem e de uma nova sociedade.

A democracia baseada em igualdade no ponto de partida e no ponto de chegada é viável. A educação profissionalizante concebida como preparação para o trabalho também. A igualdade no ponto de partida já se efetuou no momento da elaboração do plano. Resta agora a sua implementação e a constatação da igualdade no ponto de chegada, isto é, oportunizar aos educandos egressar da escola integrados com a vida.

Se isto não acontecer, o plano e sua elaboração terão sido vãos. E mais uma vez a educação terá sido, ao invés da libertação, um instrumento de dominação e alienação. Isto é válido para a formação em âmbito estadual, nacional e global inclusive.

A dominação, ao longo do tempo, tende a ser o objetivo pretendido pela luta de classes.

A alienação, por não ter finalidade nem consciência intrínsecas, tende, ao longo do tempo, a comprometer o futuro do Homem.

"É preciso que o novo homem seja capaz de compreender as consequências globais dos comportamentos individuais, de conceber as prioridades e de assumir as formas de solidariedade que constituem o destino da espécie." 204

C O N C L U S ã O

5. Conclusão

Através da discussão conduzida ao longo do texto pode-se afirmar que:

- a escola é efetivamente o Aparelho Ideológico de Estado dominante, que pode, todavia, ser articulado com os interesses dominados.
- a educação e o trabalho fazem parte das expectativas do homem e são condição para sua auto-realização.
- a evolução histórica do sistema educacional brasileiro é determinante do sistema contemporâneo.
- o alcance efetivo da escolarização é incipiente, a despeito do destaque obtido por Santa Catarina no contexto nacional.
- a iniciativa privada dispõe de suporte legal e financeiro para realizar a preparação para o trabalho que lhe convém.
- a estruturação administrativa e a burocracia do trânsito dos já poucos recursos destinados à educação configuram a macrocefalia estatal.
- a pouca qualificação do professorado pode ser suprida (não substituída) por recursos técnicos já disponíveis na administração do sistema.
- o desprestígio dos cursos profissionalizantes tem estreita relação com a marginalização do trabalho.
- o passado histórico leva ao condicionamento do presente, mas no presente, pode-se planejar o descondicionamento do futuro.
- nenhum plano educacional pode funcionar sem avaliar as circunstâncias em que vai operar e sem manter a constância do plano até a obtenção do resultado previsto.
- existem em Santa Catarina iniciativas bem sucedidas na área

- do ensino supletivo, da municipalização e do livro didático.
- o trabalho é a tônica da vida e a ação educativa profissionalizante não só é viável como necessária.
 - o ensino supletivo é o grande espaço da captação de mão-de-obra e o momento de penalização do indivíduo que não acompanhou todos os passos do ensino regular.
 - a falta de unidade no planejamento político e a conseguinte falta do entrosamento necessário à política educacional são a causa e o efeito da incoerência dos textos legais que norteiam o tema, tanto a nível federal quanto estadual.
 - o grande espaço da preparação para o trabalho é o ensino de 1º grau.

Para a construção de um modelo de política educacional mais condizente com o perfil atual do País e de Santa Catarina, são alinhadas as seguintes proposições conclusivas

Estas proposições se agrupam segundo suas características, em:

- proposições institucionais e
- proposições instrumentais.

As primeiras visam a oferecer uma estrutura jurídico-administrativa sobre a qual possa se desenrolar o processo educacional cujos aspectos pretende-se abranger através das proposições instrumentais.

Proposições institucionais

1. Emenda à Constituição reduzindo a idade obrigatória de

14 para 12 anos, fazendo coincidirem, assim, os artigos 165, X e 176, § 3º, II.

2. Alteração da lei 5.692/71, convertendo o ensino de 1º grau em preparação efetiva para o trabalho, reduzindo a duração do curso para seis (6) anos, a fim de fazê-lo coincidir com a idade mínima legal de ingresso na força de trabalho. (Automaticamente o 2º grau teria sua duração aumentada para cinco (5) anos.)

Cora Bastos Freitas Rachid mencionada no texto do Parecer nº 108/83 de 11/03/83, expôs a seguinte afirmação, conforme relato da Srª Eurides Brito da Silva: "Em que pese a realidade dos fatos, e se o preparo para exercício para uma profissão é elemento de auto realização, não se pode desprezar a oportunidade de proclamar que a iniciação para o trabalho e a qualificação profissional deveriam situar-se na faixa de escolaridade do 1º grau, nível da grande maioria dos brasileiros que compõem a força-de-trabalho".

3. Alteração da lei 5.692/71 no artigo 6º, incorporando-lhe o parágrafo suprimido pela lei 7.044/82.

4. Desdobramento do Conselho Estadual de Educação em duas câmaras: consultiva e deliberativa, para permitir, na primeira, um espaço onde a comunidade tenha oportunidade de contribuir para a definição da mais adequada postura da política educacional.

5. Reforma tributária com vistas à melhor distribuição dos recursos carreados para o Salário-educação.

6. Abolição da macrocefalia estatal representada pela centralização dos recursos financeiros no MEC. O valor correspondente aos 2/3 do salário-educação destinados à Secretaria de Educação deveriam ser recolhidos diretamente ao Tesouro do Estado pelo Banco do Brasil.

7. Eliminação da dispensa da contribuição do salário -educação para empresas que "compram" vagas no ensino de 1º grau de escolas particulares, evitando o duplo privilégio da escola particular: 1º) diminuição da receita do ensino público em benefício do ensino privado; 2º) colocação, na escola particular, de aluno bolsista, que por recursos da família não poderia frequentar o ensino pago, mas que, através da bolsa, recebe toda uma inculcação ideológica de domínio de elite.

8. Revisão da Emenda Calmon e a interpretação dúbia de receita bruta e receita de impostos.

9. Incremento da municipalização do ensino e da ruralização da escola. As Secretarias de Educação deveriam funcionar como mentoras da educação, deixando a execução a cargo dos municípios. A própria manutenção de instalações escolares poderia mais facilmente ser feita pelo município.

10. Efetivação do programa "merenda escolar". O Estado, considerado nas esferas federal e estadual, deve encetar todos os esforços a que a merenda seja realmente posta à disposição da clientela mais carente, seja programando a captação de recursos financeiros, seja coordenando a mobilização so-

cial para aquele fim.

11. Discussão da possibilidade de emenda à Constituição do Estado de Santa Catarina no seu artigo 99, estabelecendo como critérios de indicação ao Secretário da Educação aqueles já constantes do artigo 99 e mais aqueles recomendados pelo Plano Estadual de Educação 1985-1988.

12. Revisão da legislação reguladora do transporte coletivo, estendendo a redução de tarifa para alunos de cursos supletivos de qualquer nível.

13. Supressão do parágrafo único do Art. 4º da Lei 4394/69, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de SC e justifica a isenção da obrigatoriedade escolar. O parágrafo é, ou inconstitucional, ou dúbio.

Proposições instrumentais

1. Familiarização com o trabalho. Esta será a proposi -
ção básica de uma ação educativa voltada à preparação para o trabalho. A familiarização deve ser processada através dos textos básicos dos livros a serem adotados e através de condutas de participação na manutenção das instalações escolares. O momento da familiarização com o trabalho é o do início da escolarização, quando a escala de valores é incorporada . O aluno que nunca foi motivado para o trabalho dificilmente o será em estudos avançados, a não ser com os decantados tabus e preconceitos já arraigados contra o trabalho. Mas o aluno que já se familiarizou com o trabalho terá a vida inteira para o diletantismo intelectual, se assim o quiser. A

familiarização com o trabalho, desta forma, suprime a aparente preparação para o trabalho através de "disciplinas de IPT" (iniciação para o trabalho).

2. Expandir em Santa Catarina o LOGOS II, programa de capacitação pedagógica de professores não habilitados no exerccício do magistério de 1º grau.

3. Produção de textos dirigidos para uso em escola básica. Com a municipalização do ensino a Secretaria Estadual de Educação pode desempenhar a função de mentora do ensino. Assim como se fizeram concursos para a produção de "Música In-fantil", "Contos Regionais", pode-se também estimular a produção de textos para uso na escola. Os concursos visarão a coletar formas locais e regionais de expressão. À Secretaria da Educação caberá estabelecer os níveis de dificuldade que os textos deverão ter para cada série escolar, bem como a seleção e agrupamento dos textos, além da correção e adaptação dos textos. Esta será uma forma de ter textos de conteúdo coerente com a realidade catarinense, bem como uma forma de motivar os professores à produção intelectual e à pesquisa. Os textos serão agrupados conforme a disciplina a que se destinam, mas o trabalho e situações práticas estariam, sempre que possível, como pano de fundo dos temas. Por exemplo: os textos voltados à Matemática não trarão simples esboços conceptuais e modelos de fórmulas e exercícios, mas deverão também expor situações de vida e suas soluções, como controle de saldo bancário, renda de caderneta de poupança ou compra a crêdito.

A proposição é corroborada conforme segue:

"A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. (...) Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos".

"(...) via de regra tem-se a tendência a se desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos, sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância, colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso se dissolve a especificidade da contribuição pedagógica anulando-se, em consequência, a sua importância política." 205

4. Expandir o trabalho do Grupo de Trabalho (GT) sobre o Livro Didático. Nos mesmos moldes da proposição anterior pode-se elaborar o livro didático. Este trabalho será mais facilmente realizado a partir da municipalização do ensino. De toda forma a proposição é também no sentido de que o livro (editado pela Secretaria da Educação a partir de textos obtidos do modo acima descrito) deve ser oferecido ao aluno a preço mínimo. Uma apresentação mais barata permite ao aluno possuir o livro. A pessoa só aprende a cuidar daquilo que lhe é

(205) SAVIANI, D. Op. cit. p. 67, 84.

colocado para cuidar. Num país de pouca história, memória curta e língua oral o livro é a única forma de familiarizar o cidadão com a linguagem escrita. Além disso o livro pode circular em mais de uma mão e, se ele for interessante, com informações práticas, terá uma utilidade suplementar à do uso em classe.

"Outro sistema a ser usado é a leitura obrigatória, sistemática e periódica de certos textos distribuídos, sobre os quais os alunos deveriam escrever resumos, análises, comentários, críticas, sugestões e formular perguntas as quais são respondidas, a seguir, pelo professor. Somente desse modo os estudantes poderiam adquirir o hábito de ler constantemente, um hábito indispensável para a educação permanente após o ensino formal." 206

Para a confecção de material didático recomenda-se buscar subsídios com instituições que já vêm trabalhando o assunto com programação e eficiência. Dentre outros o SENAI e o MOBIL são bons exemplos.

5. Integração de atividades escolares como a merenda escolar com horta escolar, e disciplinas como Ciências e Economia Doméstica.

6. Sustar a circulação de revistas, jornais, programas de TV e rádio que veiculam como verdadeiras informações destituídas de correção técnica e científica, bem como integrar estes serviços com a escola para a realização da ação educa-

tiva. As razões da proposição estão suscintamente explicadas no seguinte texto:

"Nas sociedades dependentes, é quiçá mais adequado que a escola divida as funções educativas - em especial as profissionalizantes -, com outras instituições ou setores da sociedade. A educação funcional já se concretiza hoje, na maior parte, no âmbito extra-escolar, não obstante a especialização da instituição escolar. Note-se, por exemplo, as funções educativas extraordinariamente importantes que os meios de comunicação de massa exercem em todas as sociedades atuais." 207

Todas as proposições apresentadas estão voltadas não para uma sociedade sonhada, mas para aquela que aí está a demandar do Estado uma definição de política educacional que sirva às carências da criatura humana sem promover nem a desarticulação do Estado, nem o caos social.

Tem-se como verdadeiro que uma política baseada numa "pedagogia revolucionária" (ver SAVIANI) pode ser o veículo de conciliação da educação e dos interesses dominados. Tem-se como verdadeiro também que há várias experiências em curso que podem contribuir para o atingimento de uma nova educação.

Acredita-se que, para o momento e para os próximos 10 anos, pode-se fazer o que nunca se fez se assim se quiser. Isto inclui escola para todos (ou ao menos num índice mais próximo do adequado do que os atuais). Para esta tarefa preconiza-se o ensino primário de familiarização com o trabalho

em seis anos. Para o 2º grau são acrescidos os dois anos su
primidos do 1º grau, permitindo a introdução de um ensino ge
ral, com a oportunização também de uma qualificação profis-
sional ao término do 2º grau.

Recomenda-se a consulta recíproca dos órgãos voltados
ao ensino para a obtenção do máximo de subsídios confiáveis.
Recomenda-se também a estipulação de um prazo determinado pa-
ra avaliação da experiência, que deve ser implantada com pla-
nejamento de acompanhamento.

A tendência, ao se implantar uma proposta, é abando-
nã-la antes de concluída e até antes de avaliada. Um sistema
nos moldes propostos não é obrigatoriamente eterno e defini-
tivo. Nenhum o é. Mas a geração política do presente tem um
compromisso com todas as gerações futuras. E, quando o futu-
ro tiver deixado de sê-lo, as próximas gerações terão tido,
como já se disse, a oportunidade de ter aprendido com a His-
tória.

A discussão continua

A presente dissertação demonstrou o sistema educacio-
nal brasileiro, sua história, seus resultados - em especial
referidos ao Estado de Santa Catarina, dentro de um enfoque
das teorias críticas do Direito.

Ela também trouxe algumas sugestões, como contribui-
ção para intervenção na realidade social, mas o trabalho não

está esgotado. O assunto demanda mais pesquisa, mais levantamentos, mais discussões e novas conclusões. A Reforma Tributária deve ser discutida pelo ângulo interno do sistema; o mesmo se aplica às rotinas administrativas referentes à arrecadação, controle, distribuição e aplicação do salário-educação e do F.N.P.M.

O problema da profissionalização no 2º grau, em especial, requer uma investigação no âmbito das relações de trabalho e da tutela sindical.

E, acima de tudo, uma investigação do Direito Constitucional servirá para conciliar tantos dispositivos desconexos e configurar uma nova circunstância para servir de palco à política educacional.

Encerrando, pode-se apropriadamente dizer com Paulo Freire que

"(...) a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se".²⁰⁸

(208) FREIRE, Paulo. Op. cit. p. 8.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Alcides. Preparação para o trabalho no ensino de primeiro grau. Florianópolis, 1982. (publicação multisseriada)
- ABREU, Alcides & ABREU, Márcia Donner: Educação: prioridade nacional. Florianópolis, UFSC, 1984.
- ALTAVYLA, Jayme de. Origem dos direitos dos povos. 4. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1964.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Portugal, Presença / Brasil, Martins Fontes. s.d.
- ANDRADE, Zênio Rosa. Salário-educação. Florianópolis, Tribunal de Contas do Estado. 1983. (publicação multisseriada).
- _____. Transferências federais. Florianópolis, Tribunal de Contas do Estado. 1983. (publicação multisseriada).
- BERGER, Manfredo. Educação e Dependência. 3. ed. São Paulo / Rio de Janeiro, Difel, 1980.
- BÍBLIA SAGRADA. Rio de Janeiro, BARSA. 1974.
- BRASIL. Constituições Federais. São Paulo, Max Limonad, 1967.
- BRASIL. MEC. Educação. Brasília, MEC nº 39, abr/jun 1983. (artigo "MEC muda salário educação").
- BRASIL, MEC. Legislação e normas do ensino de 2º grau. 1979.
- BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. Parecer 108/83 (Relatora Eurides Brito da Silva).
- BRASIL, MEC. III Plano Setorial de educação, cultura e desporto. 1980/1985. Brasília MEC/DDD. 1980.
- BRASIL. Ministério do Planejamento. A formulação do III PND e realidade atual. Brasília. 1980
- BRASIL. III Plano Nacional de Desenvolvimento - PND. São Paulo, Sugestões Literárias, 1980.
- BRASIL. SEPLAN. MTO - Manual Técnico de Orçamento. Classificações orçamentárias. 2. ed. Brasília, Imprensa Nacional, 1981.
- BUCKMANN, Peter. Educação sem escolas. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Eldorado, 1973.

- CORDEIRO, Laerte Leite & BALCÃO, Yolanda Ferreira. O comportamento humano na empresa. 3. ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1977.
- CIMADON, Aristides & LIMA, Luiz Gonzaga de. Caracterização da região da FEMOC. Subsídios para uma proposta educacional. Joaçaba, Evangraf, 1984.
- ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Trad. Leandro Konder. 5. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1979.
- ESCOLA nº 17. São Paulo, Abril. junho 1973.
- FAURE, Edgar. Aprender a ser. Trad. Maria Helena Cavaco & Natércia Paiva Lomba. Lisboa, Bertrand/São Paulo, Difusão Européia. 1974.
- FERREIRA, Aurélio. Novo dicionário da língua portuguesa. 1.ed. 14. imp. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- _____. Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa. 11. ed. 3. imp. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1968.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 12. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. 4. ed. rev. São Paulo, Moraes, 1980.
- FROMM, Erich. O medo à liberdade. Trad. Octávio Alves Velho. 11. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- GERSDORFF, Ralph C. J. von. Educação brasileira. Problemas e soluções possíveis. Rio de Janeiro, Agir, 1981.
- GIUSTINA, Osvaldo Della. Educação e capacitação para o trabalho. Administração e modelos operacionais. 2. ed. Florianópolis, Lunardelli, 1981.
- INSTITUTO EUVALDO LODI. Cadernos de Educação e Trabalho. Rio de Janeiro, II (2):3, janeiro 1985.
- LIMA, Lauro de Oliveira. Mutações em educação segundo McLuhan. 10. ed. Petrópolis, Vozes. 1976.
- MACHADO, Lia Zanotta. Estado, escola e ideologia. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- MAKSoud, Henry. Demarquia. Um novo regime político. São Paulo, Visão, 1979.

- MELO, Ari Kardec de. Salário-educação. Florianópolis, UDESC/São Paulo, Resenha Tributária, 1976.
- MELO, Osvaldo Ferreira de. Dicionário de Direito Político. Rio de Janeiro, Forense, 1978.
- NISKIER, Arnaldo. A educação e a qualificação humana. Rio de Janeiro, CNI, 1984. (Conferência do Encontro Nacional da Indústria)
- PASOLD, César Luiz. O Estado e a educação. Florianópolis, Lunardelli, 1980.
- PMDB. Compromisso com a Nação. Programa "Muda Brasil". Florianópolis, Diretório Regional de Santa Catarina, 1984.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. História da educação brasileira. A organização escolar. 2. ed. re. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- RODRIGUES, Neidson. Estado, educação e desenvolvimento econômico. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982.
- RUSSEL, Bertrand. A conquista da felicidade. Trad. Brenno Silveira. São Paulo, Nacional, 1977.
- SÁ, Nicanor Palhares. Política educacional e populismo no Brasil. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- SANDER, Benno. Educação brasileira: valores formais e valores reais. São Paulo, Pioneira, 1977.
- SANTOS, Silvio Coelho dos. Um esquema para a educação em Santa Catarina. Florianópolis, EDEME, 1970.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 2. ed. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1984.
- SC. Assembléia Legislativa. Regimento Interno. Florianópolis, IOESC. 1983.
- SC. Secretaria da Educação. O ensino de 2º grau em Santa Catarina. 1980.
- _____. Plano Estadual de Educação - 1980/1983
- _____. Plano Estadual de Educação 1985/1988. Democratização da Educação, Florianópolis, IOESC. 1984.
- _____. Sistema Estadual de Ensino (Lei 4.394/1969)
- SENAI. Departamento Regional de Santa Catarina. Senai de Santa Catarina - 30 anos a serviço da indústria. Florianópolis, SENAI/DR, 1983 (publicação multisseriada).

TREVIZAN, Antonio Theolindo. Formação profissional e o desemprego. Indústria e produtividade. Rio de Janeiro, CNI, ano XVI. (175): 44, nov. 1983.

VOGEL, Ezra F. O Japão como primeira potência. Trad. Margarida de Aguiar Patriota. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1982.

VISÃO. Japão - um pequeno gigante. São Paulo, Visão. Caderno especial de 21.set.1981.

Anexos

Quadro I

.População brasileira de 10 anos e mais, conforme domicílio e condição de atividade. (1980)

Quadro II

.Brasil - estudantes de 5 anos e mais de idade, segundo o grau e série de ensino freqüentada - 1980

Quadro III

.Santa Catarina - atendimento ao 1º grau: matrícula inicial conforme faixa etária e localização (1980-1984)

Quadro IV

.Santa Catarina - atendimento ao 2º grau: matrícula inicial conforme faixa etária e localização (1980-1984)

Quadro V

.Santa Catarina - atendimento ao ensino especial - 1984. Faixa etária da clientela segundo o grau de excepcionalidade

Quadro VI

.Brasil - estudantes de 5 anos e mais de idade, por situação do domicílio, segundo o grau e série do ensino que freqüentam - 1982

Quadro VII

.Santa Catarina - estudantes de 5 anos ou mais, segundo a situação do domicílio, o grau e a série freqüentada (1980)

Quadro VIII

.SENAI - atuação do Departamento Regional de S.C (1980-1983)

Quadro IX

.Santa Catarina - despesas realizadas por unidade administrativa e por função (1980-1983)

Quadro X

.SENAC - atuação do Departamento Regional de S.C (1983-1984)

Quadro XI

.Projetos do protocolo da Comissão de Educação e Saúde. Assembleia Legislativa de S.C (1980-1984)

QUADRO I

População brasileira de 10 anos e mais, conforme domicílio e condição de atividade.

Grupo de Idade	URBANA			RURAL			TOTAL
	TOTAL	EA	NEA	TOTAL	EA	NEA	
10 a 14 anos	9.073.691	882.209	8.191.482	5.178.830	1.177.739	4.001.091	14.252.521
15 a 19 anos	9.224.728	4.303.502	4.921.226	4.344.708	2.183.718	2.160.990	13.569.436
(15 a 17)	5.703.574	2.282.690	3.420.884	2.783.320	1.317.654	1.465.666	8.486.894
(18 a 19)	3.521.154	2.020.812	1.500.342	1.561.388	866.064	695.324	5.082.542
20 a 24 anos	8.283.202	5.520.759	2.762.443	3.234.125	1.872.192	1.361.933	11.517.327
25 a 29 anos	6.887.532	4.680.079	2.207.453	2.561.957	1.510.038	1.051.919	9.449.489
30 a 39 anos	10.047.541	6.737.111	3.310.430	3.998.144	2.387.720	1.610.424	14.045.685
40 a 49 anos	7.322.004	4.550.756	2.771.248	3.057.668	1.822.087	1.235.581	10.379.672
50 a 59 anos	5.131.579	2.513.324	2.618.255	2.125.242	1.231.270	893.972	7.256.821
60 a 69 anos	3.079.031	858.240	2.220.791	1.391.665	625.881	765.784	4.470.696
70 anos ou mais	1.930.668	158.257	1.772.411	825.441	157.298	668.143	2.756.109
idade ignorada	78.404	45.183	33.221	35.036	18.349	16.687	113.440
TOTAL	61.058.380	30.249.420	30.808.960	26.752.816	12.986.292	13.766.524	87.811.196

Nota:

E.A. = economicamente ativa

NE.A = não economicamente ativa

Fonte: Censo IBGE 1980

QUADRO 11

BRASIL

Estudantes de 5 anos e mais de idade, segundo
o grau e série de ensino freqüentada - 1.980

GRAU E SÉRIE DE ENSINO FREQÜENTADA	TOTAL
TOTAL	25.995.740
Pré escolar	893.256
Alfabetização de adultos	141.059
1º grau	20.414.737
1ª série	4.697.033
2ª série	3.506.712
3ª série	3.062.711
4ª série	2.555.814
5ª série	2.121.606
6ª série	1.677.755
7ª série	1.452.647
8ª série	1.326.042
Sem declaração de série	14.417
Supletivo 1º grau não seriado	110.124
2º grau	2.716.431
1ª série	1.062.356
2ª série	870.811
3ª série	773.207
Sem declaração de série	10.057
Supletivo 2º grau não seriado	59.970
Vestibular	297.957
Superior	1.325.808
1ª série	361.249
2ª série	346.507
3ª série	304.713
4ª série	224.406
5ª série	66.381
6ª série	16.609
Sem declaração de série	5.943
Mestrado ou doutorado	36.398

Fonte: IBGE - Anuário Estatístico do Brasil
1.983 - p. 238

QUADRO III

Santa Catarina - atendimento ao 1º Grau: matrícula inicial
conforme faixa etária e localização.

ANOS	Matrícula Total *	Matrícula Inicial: 7 a 14 anos			População na faixa etária (projeção do Censo 1.980)		
		URBANA	RURAL	TOTAL	URBANA	RURAL	TOTAL
1980	689.514	392.706	219.499	612.205	400.257	322.077	722.334
1981	682.610	396.287	210.192	606.479	409.279	329.439	738.718
1982	687.249	404.414	205.283	609.697	418.569	336.920	755.489
1983	697.640	418.213	201.001	619.214	428.070	344.568	772.638
1984	702.403	425.105	196.409	621.514	437.920	352.257	790.177

Nota: * = matrícula inicial total incluindo população fora
da faixa etária prioritária (7 a 14)

Fonte: Secretaria da Educação - S.C
Unidade de Documentação e Informática

QUADRO IV

Santa Catarina - atendimento ao 2º Grau: matrícula inicial
conforme faixa etária e localização.

ANOS	Matrícula Total *	Matrícula Inicial: 15 a 19 anos			População na faixa etária (projeção do Censo 1.980)		
		URBANA	RURAL	TOTAL	URBANA	RURAL	TOTAL
1980	95.246	69.469	830	70.299	266.983	188.350	455.333
1981	96.926	67.864	943	72.901	273.077	192.564	465.641
1982	97.403	72.392	1.138	73.530	279.277	196.935	472.212
1983	97.999	73.228	1.239	74.467	285.616	201.406	487.022
1984	96.673	72.885	1.219	74.104	292.099	205.979	498.078

Nota: * = matrícula total incluindo população fora
da faixa etária prioritária (15 a 19)

Fonte: Secretaria da Educação - S.C
Unidade de documentação e Informática

QUADRO V

Santa Catarina - atendimento ao ensino especial - 1.984

Faixa etária da clientela segundo tipo de excepcionalidade

Tipo de Excepcionalidade	0 a 3	3 a 6	6 a 10	10 a 14	+ 14*	14 a 16	16 a 18	+ 18	TOTAL
Alto risco	316	287	—	—	—	—	—	—	603
Distúrbio da fala	8	71	130	55	74	—	—	—	338
Deficiência física	1	11	18	9	—	5	1	10	55
Def. sensorial auditiva	32	124	263	199	110	—	—	—	728
" " visual	6	8	22	37	82	—	—	—	155
Def. mental educável	—	46	980	1.272	74	39	16	17	2.444
" " treinável	107	240	611	732	—	366	305	638	2.999
" " dependente	73	120	138	90	—	39	24	33	517
TOTAL GERAL	543	907	2.162	2.394	340	449	346	698	7.839**

* a metodologia da consulta determinou duas (02) colunas para clientela de 14 anos que são, porém, diferentes informantes.

** excluídos excepcionais em atendimento ambulatorial e intra hospitalar = 2.271, perfazendo um atendimento global de 10.110.

Fonte: Secretaria da Educação - S.C
Unidade de Documentação e Informática.

QUADRO VI

BRASIL

Estudantes de 5 anos e mais de idade, por situação do domicílio,
segundo o grau e série de ensino que frequentam - 1.982

GRAU E SÉRIE DE ENSINO QUE FREQUENTAM	SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO		
	TOTAL	URBANA	RURAL
TOTAL	28.667.418	22.336.221	6.331.197
Pré-escolar	1.756.117	1.509.573	246.544
1º grau	22.715.636	16.845.570	5.870.066
1ª série	6.429.989	3.884.988	2.545.001
2ª série	3.741.263	2.605.476	1.135.787
3ª série	3.124.902	2.285.132	839.770
4ª série	2.623.962	2.040.874	583.088
5ª série	2.296.232	1.992.780	303.452
6ª série	1.697.775	1.518.384	179.391
7ª série	1.437.637	1.290.709	146.928
8ª série	1.300.951	1.171.338	129.613
Sem declaração de série	62.925	55.889	7.036
2º grau	2.867.570	2.686.521	181.049
Superior	1.327.169	1.294.015	33.154
Sem declaração de grau	926	542	384

Fonte: IBGE - Anuário Estatístico do Brasil - 1.983 - p. 242

QUADRO VII

Santa Catarina - Estudantes de 5 anos ou mais, se-
gundo a situação do domicílio, o grau e a série
frequentada

GRAU E SÉRIE FREQUENTADA	ZONA DE DOMICÍLIO	
	URBANA	RURAL
TOTAL	504.039	258.472
Pré-escolar	13.084	5.304
Alfabetização de adultos	951	499
1º grau	383.207	238.321
1ª série	66.507	57.362
2ª série	58.963	50.336
3ª série	54.913	42.699
4ª série	54.644	37.193
5ª série	41.290	15.202
6ª série	35.317	12.318
7ª série	33.094	11.772
8ª série	38.262	11.271
Sem declaração de série ...	217	169
Suplet. 1º grau não seriado .	824	305
2º grau	72.224	11.944
1ª série	30.438	5.076
2ª série	22.850	4.031
3ª série	18.614	2.774
Sem declaração de série ...	322	63
Suplet. 2º grau não seriado .	810	213
Vestibular	4.091	176
Superior	28.189	1.668
1ª série	8.263	544
2ª série	7.617	552
3ª série	6.546	324
4ª série	4.118	192
5ª série	1.103	32
6ª série	339	15
Sem declaração de série ...	203	9
Mestrado ou doutorado	659	42
Sem declaração de grau	—	—

Fonte: IBGE - Censo Demográfico - Santa Catarina
1.980 - p. 247

QUADRO VIII

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Atuação do Departamento Regional de Santa Catarina

FORMAÇÃO PROFISSIONAL	MATRÍCULA			
	1.980	1.981	1.982	1.983
A. Ação Direta				
1. Aprendizagem Industrial	359	357	351	355
2. Qualificação Profissional (1º grau)	526	545	373	524
3. " " (2º grau)	673	920	336	315
4. " " (2º grau)				
5. Qualificação Profissional habilitação parcial sistema modular individualizado	202	219	258	223
	—	—	1.059	1.268
B. Ação Indireta				
1. Cooperação com Empresas				
1.1. Aprendizagem Industrial	207	293	236	260
1.2. Qualificação Profissional	16	—	—	—
2. Acordos de Isenção				
2.1. Aprendizagem Industrial	54	98	139	157
2.2. Qualificação Profissional	—	28	2.097	1.107
TOTAL GERAL (TODAS AS ATIVIDADES)	30.538	30.010	33.837	31.886

0

Fonte: SENAI/SC - Relatórios Anuais

QUADRO IX

Santa Catarina - despesas realizadas por unidade
administrativa (SE) e por função (EC)
(em Cr\$)

	1980	%	1981	%	1982	%	1983	%
TOTAL DO ESTADO	31.029.605.214		57.424.761.235		159.096.222.143		302.601.517.905	
Secretaria da Educação	4.714.284.313		12.793.068.674		27.121.821.553		53.684.980.623	17,74
Educação e Cultura	5.172.162.733	16,67	13.847.669.842	24,1	29.948.477.687	18,82	56.548.401.342	18,69
DISCRIMINAÇÃO DA FUNÇÃO E PROGRAMAS								
Ensino de 1º Grau	3.409.786.620		9.008.154.078		17.442.673.670		34.776.483.401	
Administração Geral	9.560.506		17.638.936		29.921.275		52.943.169	
Edificações Públicas	465.957.162		669.799.449		445.716.546		1.036.941.971	
Ensino Regular	2.738.241.496		7.842.602.205		16.898.578.846		33.609.747.206	
Ensino de 2º Grau	380.607.546		1.200.003.748		2.601.083.835		4.884.570.976	
Ensino Supletivo								
Cursos de Suplência	5.863.933		11.905.977		27.529.986		118.306.464	
" " Aprendizagem							56.453.565	
Treinamento de RH							8.416.068	
Educação Especial	105.155.469		270.478.842		504.838.663		53.436.831	
							901.717.185	

1984 = dados não disponíveis

Nota: SE = Secretaria da Educação

EC = Educação e Cultura

Fonte: Secretaria da Fazenda - Prestações de Contas 1980/1981/1982/1983

QUADRO X

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Atuação do Departamento Regional de Santa Catarina

	1.983	1.984
matrícula total	46.306	45.741
MODALIDADE	%	%
capacitação na empresa	2,46	2,33
teleeducação	19,92	21,34
agências de formação	32,03	32,31
centros de formação	45,59	44,02
NATUREZA		
qualificação	52,75	51,57
iniciação	26,86	28,13
aperfeiçoamento	20,39	20,30
TIPOS DE PROGRAMAÇÃO		
curso	91,73	97,63
seminários	8,10	1,56
palestras	0,17	0,81
CLIENTELA		
candidato a emprego	77,16	72,38
empregados	22,84	27,62

Fonte: SENAC/SC